

**”Ei miessukupuolesta ainakaan haittaa oo ollu”**  
Miesluokanopettajien kokemuksia naisenemmistöisessä  
työyhteisössä

Jenna Jaakola & Mira Järvinen  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JAAKOLA, JENNA & JÄRVINEN, MIRA: ”Ei miessukupuolesta ainakaan haittaa oo ollu”

Miesluokanopettajien kokemuksia naisenemmistöisessä työyhteisössä

Pro gradu -tutkielma. 69 s., 5 liitesivua.

Kasvatustiede

Maaliskuu 2015

---

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miesluokanopettajien kokemuksia heidän omasta opettajuudestaan sekä heihin kohdistuvista odotuksista naisenemmistöisellä alalla. Tarkemmin sanottuna halusimme tutkia, millaisia rooliodotuksia miesluokanopettajat kokevat naisenemmistöisessä luokanopettajan ammatissa heihin kohdistuvan. Halusimme myös selvittää, onko miesluokanopettajien kokemus omasta opettajuudestaan jollain tavalla ristiriidassa heihin kohdistettujen rooliodotusten kanssa. Koimme aiheen tutkimuksellisesti tärkeäksi, koska ammattien jakautuminen sukupuolten mukaan on yleistä Suomessa. Sukupuolelleen epätyypillisen ammatin valitsevat yksilöt ovat työssään ainokaisia ja saattavat siksi kokea stereotyyppistä kohtelua.

Koska tarkoituksenamme oli saada esiin tutkittavien kokemuksia, koimme laadullisen tutkimusotteen parhaiten tavoitteeseemme soveltuvaksi. Tutkimus toteutettiin yksilöhaastattelun avulla, ja haastateltavinamme oli kahdeksan miesluokanopettajaa useista eri kouluista. Haastattelurunko oli jaettu valmiisiin teemoihin, joiden järjestys pysyi haastatteluissa samana, mutta niiden laajuus vaihteli. Haastattelut toteutettiin vuoden 2014 loka- ja marraskuun aikana. Kerätty aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan miesluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa yhdistelmänä omaa persoonallista opetustyyliä ja vahvaa ammattiosaamista. Tämän lisäksi heidän miessukupuolensa näkyy heidän opettajuudessaan muun muassa miehen mallina toimimisena. Miesluokanopettajiin kohdistuu rooliodotuksia niin työyhteisön sisä- kuin ulkopuoleltakin. Vaikka he työskentelevätkin naisenemmistöisellä alalla, kohdistuvat nämä odotukset enemmän heidän ammattiosaamiseensa kuin sukupuoleen. Miesluokanopettajien kokemus omasta opettajuudestaan näyttää olevan suurimmalta osin yhtenevä heihin kohdistettujen rooliodotusten kanssa, vaikka myös joitain ristiriitaisuuksia löytyy. Tutkittavat miesluokanopettajat ovat sukupuolensa perusteella ainokaisia työyhteisössään, mutta vahvasti sukupuolistereotyyppistä kohtelua ei ainakaan tämän tutkimuksen puitteissa ole nähtävissä.

Asiasanat: opettajuus, miesluokanopettaja, ainokaisuus, roolit, sukupuoli, ammatillinen identiteetti, kokemus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJUUS.....</b>	<b>9</b>
2.1.	Opettajuuden käsite .....	9
2.2.	Opettajuus Suomessa.....	10
2.2.1.	<i>Opettajuuden historia</i> .....	10
2.2.2.	<i>Miesopettajat</i> .....	12
2.2.3.	<i>Opettaja mediassa</i> .....	13
<b>3</b>	<b>AINOKAISUUS .....</b>	<b>15</b>
3.1	Ainokaisuuden käsite .....	15
3.2	Ainokaiset miesenemmistöisellä alalla .....	17
3.3	Ainokaiset naisenemmistöisellä alalla.....	18
<b>4</b>	<b>ROOLIT JA ROOLIODOTUKSET .....</b>	<b>21</b>
4.1	Roolin käsite.....	21
4.2	Sukupuoli, sukupuoliroolit ja mieheys .....	22
4.3	Roolit työyhteisössä .....	24
<b>5</b>	<b>AMMATILLINEN IDENTITEETTI .....</b>	<b>26</b>
5.1.	Ammatillisen identiteetin käsite .....	26
5.2.	Opettajan ammatillinen identiteetti .....	27
<b>6</b>	<b>AINOKAISUUS, ROOLIODOTUKSET JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI SUHTEESSA TOISIINSA .....</b>	<b>29</b>
6.1.	Ammatillisen identiteetin ja rooliodotusten suhde .....	29
6.2.	Ainokaisuus suhteessa ammatilliseen identiteettiin ja rooliodotuksiin.....	30
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>32</b>
7.1.	Tutkijoiden ennako-oletukset .....	32
7.2.	Tutkimuskysymykset.....	33

7.3.	Metodologiset ratkaisut .....	33
7.3.1.	<i>Laadullinen näkökulma tutkimuksessa.....</i>	33
7.3.2.	<i>Yksilöhaastattelu tutkimusmetodina.....</i>	34
7.4.	Aineiston kuvaus .....	35
7.5.	Aineiston analyysi .....	37
<b>8</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>40</b>
8.1.	Millaisena miesluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa? .....	40
8.1.1.	<i>Ammatinvalinta .....</i>	40
8.1.2.	<i>Nykyhetki.....</i>	41
8.2.	Millaisia rooliodotuksia miesluokanopettajat kokevat heihin kohdistuvan? .....	45
8.2.1.	<i>Työyhteisön sisäiset odotukset .....</i>	46
8.2.2.	<i>Työyhteisön ulkoiset odotukset.....</i>	48
8.3.	Miten miesluokanopettajien kokemus omasta opettajuudestaan eroaa heihin kohdistuvista rooliodotuksista? .....	51
8.3.1.	<i>Oman opettajuuden kokemus ristiriidassa rooliodotusten kanssa.....</i>	51
8.3.2.	<i>Oman opettajuuden kokemus yhtenevä rooliodotusten kanssa.....</i>	53
<b>9</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>54</b>
<b>10</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>59</b>
<b>11</b>	<b>TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....</b>	<b>61</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>63</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miesluokanopettajien kokemuksia omasta opettajuudestaan ja heihin kohdistuvista odotuksista naisenemmistöisellä alalla. Kokemuksia opettajuudesta tutkimme ammatillisen identiteetin käsitteen kautta, odotuksia tarkastelemme roolin käsitettä apuna käyttäen. Aiheemme on tutkimuksellisesti tärkeä, sillä ammattien jaottuminen sukupuolten mukaan on ollut ja on edelleen vahvasti yhteiskunnallisen keskustelun aiheena Suomessa. Useissa tutkimuksissa (ks. esim. Kanter 1977, Karento 1999, Työterveyslaitos 1999) on havaittu, että miesenemmistöisillä aloilla työskentelevät naiset ovat kohdanneet ennakkoluuloja ja sukupuolistereotyyppistä kohtelua naissukupuolestaan johtuen. Tässä tutkimuksessa haluammekin selvittää, kohdistuuko miesluokanopettajiin sukupuoleen sidottuja odotuksia naisenemmistöisellä alalla.

Kiinnostuksemme valittuun aiheeseen heräsi jo tehdessämme kandidaatintutkielmaa, jossa tutkimme sitä, miksi miehet hakeutuvat luokanopettajiksi. Keräsimme aineiston kolmella ryhmähaastattelulla, joista kahdessa haastattelimme miesluokanopettajaopiskelijoita ja yhdessä naisluokanopettajaopiskelijoita. Tulostemme perusteella miehiä kiinnosti luokanopettajan ammatti erityisesti sen vuoksi, että he kokivat työn olevan monipuolista ja tarjoavan runsaasti vapaa-aikaa. Valintakokeita koskevista tutkimustuloksista osa viittasi siihen, että miehet kokivat olleensa valintakokeissa jonkinlaisessa erityisasemassa naishakijoihin nähden. Haastattelemamme naisopiskelijat sen sijaan eivät tällaista miesten erityisaseman olemassaoloa olleet huomanneet. Miesopiskelijat toivat haastatteluissa esille, että he olivat soveltuvuuskokeen ryhmätilanteessa ainoina miesjäseninä ollessaan tunteneet olevansa jonkin asteisessa johtavassa asemassa. He kuitenkin kokivat, että johtaja-asema oli ennemminkin naispuolisten ryhmän jäsenten heille antama kuin heidän itsensä ottama. Tähän vaikutti heidän mukaansa myös se, että he olivat naisosallistujia vanhempia. (Jaakola & Järvinen 2013, 34–35.) Näiden tutkimustulosten perusteella halusimme lähteä selvittämään miesluokanopettajien kokemuksia varsinaisen työelämän puolella. Kokevatko miesopettajat sukupuolisidonnaista kohtelua naisenemmistöisellä työpaikalla? Entä ovatko nämä kokemukset positiivisia vai negatiivisia?

Useiden ammattien on perinteisesti nähty soveltuvan paremmin joko naisille tai miehille (Kauppinen-Toropainen 1987, 6). Tämä näkyy selvästi myös Tilastokeskuksen julkaisussa vuodelta 2014, jonka mukaan Suomessa useat eri koulutusalat ovat vahvasti mies- tai naisenemmistöisiä. Ammattien sukupuolittuneisuus näkyy niin toisen kuin kolmannenkin asteen koulutuksen suorittaneiden joukossa. Ammatillisten oppilaitosten kohdalla esimerkiksi sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (naisia 90 prosenttia) sekä humanistinen ja kasvatusala (naisia 82 prosenttia) ovat selvästi naisenemmistöisiä, kun taas tekniikan ja liikenteen ala (miehiä 83 prosenttia) sekä luonnontieteiden ala (miehiä 89 prosenttia) miesenemmistöisiä. Myös ammattikorkeakoulujen kohdalla näkyy samantyyppinen jaottelu, sillä naisenemmistöisiksi aloiksi lukeutuvat esimerkiksi sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (naisia 88 prosenttia) sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala (naisia 84 prosenttia) ja miesenemmistöisiksi luonnontieteiden ala (miehiä 73 prosenttia) sekä tekniikan ja liikenteen ala (miehiä 82 prosenttia). Myös yliopistossa suoritettut tutkinnot ovat sukupuolisesti jaottuneet: erityisesti terveystieteiden koulutusala (naisia 92 prosenttia) sekä eläinlääketieteellinen koulutusala (naisia 89 prosenttia) ovat naisenemmistöisiä, kun taas teknillistieteellinen koulutusala (miehiä 76 prosenttia) sekä sotilas- ja rajavartiokoulutuksen ala (miehiä 98 prosenttia) miesenemmistöisiä. Toisaalta löytyy myös joitain aloja, joissa kumpikaan sukupuoli ei ole selvästi enemmistönä. Esimerkiksi yliopistossa kauppatieteellisen tutkinnon suorittaneissa on miehiä ja naisia saman verran. (Tilastokeskus 2014, 28–33.)

Ammattien sukupuolittuneisuuden ajatellaan olevan ongelmallista erityisesti sen vuoksi, että naisenemmistöiset alat ovat yleisesti heikommin palkattuja ja vähemmän arvostettuja kuin miesenemmistöiset alat. Euroopassa naiset saavat keskimäärin 17 prosenttia vähemmän palkkaa kuin miehet, ja Suomessa sukupuolien välinen palkkaero on vielä tätäkin suurempi. Sukupuolten väliseen palkkaeroon liittyy sosiaalisia, oikeudellisia, yhteiskunnallisia ja taloudellisia tekijöitä, joiden lisäksi myös työmarkkinoiden eriytyminen nais- ja miesenemmistöisiin aloihin vahvistaa palkkauksen epätasa-arvoa. (Tasa-arvoasiain neuvottelukunta 2009, 24.) Ammattien sukupuolittuneisuutta halutaan murtaa muun muassa erilaisten hankkeiden avulla, joista tuoreena esimerkkinä toimii Työ- ja elinkeinoministeriön luotsaama Valitse ala päällä, älä alapäällä -kampanja, jonka tavoitteena on rikkoa sukupuolen mukaista työ- ja koulutusurien kahtiajakautumista Suomessa. Kyseinen kampanja on osa Valtava-kehittämishjelmaa, jonka pyrkimyksenä on nostaa esille työ- ja koulutusmarkkinoiden sukupuolittuneisuus ja edistää tasa-arvoa. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti luokanopettajan ammattiin, joka niin ikään on yksi esimerkki sukupuolen mukaan jakautuneesta alasta. Opetushallituksen keräämän tilaston

mukaan luokanopettajista vain 24,6 prosenttia on miehiä (Kumpulainen 2014, 68). Aiemmin mieskiintiö takasi sen, että luokanopettajaksi kouluttautui suunnilleen saman verran naisia ja miehiä. Mieskiintiö kuitenkin poistettiin vuonna 1989 tasa-arvolakia rikkovana. Tämän uudistuksen jälkeen miesten osuus luokanopettajaksi kouluttautuvista sekä luokanopettajan ammatissa toimivista on pysytellyt reilun 20 prosentin suuruisena. (Liimatainen 2002, 27.) Kiintiön poistamisen jälkeen miehiä on yritetty houkutella luokanopettajakoulutukseen muun muassa myöntämällä lisäpisteitä varusmiespalveluksesta ja laajasta matematiikasta sekä poistamalla lukiotodistuksen keskiarvosta myönnettävät pisteet (Räihä 2010, 47–48). Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden sukupuolijakaumaa on yritetty tasata muun muassa vedoten siihen, että koulun pitäisi heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa tuomalla molemmat sukupuolet tasaisesti esille. Tällöin koulusta löytyisi tasaisesti niin naisen kuin miehenkin malleja niitä tarvitseville oppilaille. (Alajääski & Kempainen 2002, 62.) Lisäksi perusteluna on käytetty yleisesti tunnettua naisenemmistöisten alojen alhaista palkkausta, mikä osaltaan estää miesten hakeutumista kyseisille aloille ja näin ollen edelleen ylläpitää alan sukupuolittuneisuutta ja palkkatasoa (Vuorikoski 2005, 2).

Sukupuolisesti jaottunut ammattikenttä johtaa siihen, että ne, jotka astuvat niin sanotusti toisen sukupuolen ammattiin, muodostavat työyhteisössään ainokaisten ryhmän. Ainokaisuus määrittyy vähemmistöryhmään kuulumisen kautta, ammatissa siis erityisesti määrällisesti vähäisempään sukupuoliryhmään kuulumisena (Kanter 1977, 206–207). Miehistä naisenemmistöisen alan ainokaisina on jonkin verran tutkimustietoa esimerkiksi hoiva- ja sosiaalialoilta, mutta miesluokanopettajia naisenemmistöisessä luokanopettajatyöyhteisössä on tutkittu vähemmän. Tutkimuksemme tarkoitus on valottaa tätä aihealuetta tarkemmin. Aihe on tutkimuksellisesti tärkeä, sillä mahdollinen sukupuolistereotyyppinen kohtelu voi vaikuttaa paljon työssä jaksamiseen ja yleiseen hyvinvointiin. Toisaalta on huomattu, että naisenemmistöisen alan ainokaismiehet kohtaavat miesenemmistöisen alan ainokaisnaisia vähemmän negatiivista huomiota, ja saattavat jopa hyötyä ainokaisasemastaan (Kauppinen-Toropainen 1987, 21–22).

Koska tämä tutkimus liittyy vahvasti opettajiin, lähdemme johdannon jälkeisessä tutkimuksemme toisessa kappaleessa käsittelemään opettajuutta niin käsitteellisellä tasolla kuin sen ilmenemistä Suomessa. Kolmas kappaleemme keskittyy ainokaisuuteen, sillä tutkimuksemme kohteena olevat miesluokanopettajat ovat ainokaisasemassa naisenemmistöisellä opetusallalla. Neljännessä ja viidennessä luvussa pureudumme rooliin ja rooli-dotuksiin sekä ammatilliseen identiteettiin, jotka ovat tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä käsitteitä. Kuudennessa kappaleessa kokoamme ainokaisuuden, ammatillisen identiteetin ja roolin käsitteet yhteen ja pohdimme, miten ne tässä tutkimuksessa näyttäytyvät suhteessa toisiinsa. Tämän jälkeen kerromme tarkemmin

tutkimuksemme toteutuksesta sekä avaamme keräämäämme aineistoa ja analysoimme sitä. Kahdeksannessa ja yhdeksännessä luvussa pohdimme analyysin kautta esille tulleita tuloksia ja niiden yhteyttä tämän tutkimuksen teoriaan. Kymmenennessä kappaleessa käsittelemme johtopäätösten avulla tulosten merkitystä yleisellä tasolla. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohdimme jatkotutkimusmahdollisuuksia.



## 2 OPETTAJUUS

### 2.1. *Opettajuuden käsite*

Opettamistyöhön liittyy vahvasti työntekijän oma persoona. Sen vuoksi opettajuus voidaankin nähdä ammattina, jolla on tietynlainen erityisasema moniin muihin ammatteihin nähden. (Patrikainen 2000, 21.) Itse asiassa jo käsitteeseen *opettajuus* sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi ennemminkin kasvetaan ja kehitytään kuin valmistutaan tietty tutkinto suorittamalla (Kari & Heikkinen 2002, 44). Patrikainen (2000, 26–29) jatkaa, että ei ole olemassa tarkkaan rajattua määritelmää siitä, millainen opettaja on, vaan opettajuus muodostuu mitä moninaisimmista tavoista toimia erilaisissa tilanteissa. Moninaisuuden keskeltä on kuitenkin nostettavissa esiin neljä kategorialuokkaa, joilla voidaan määritellä opettajuutta: opetuksen suorittaminen, tiedon siirtäminen ja oppimisen kontrolloiminen, oppimiseen ja kasvamiseen saattaminen sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaminen. Kaksi ensimmäistä kategoriaa edustavat varsin kapea-alaista opettajuutta, joka ei enää nykypäivänä riitä. Kolmas ja neljäs kategoria määrittelevätkin laaja-alaisemmin nykyajan opettajuutta, johon kuuluu niin opetettavan tiedonalan hallinta kuin opetukseen liittyvä erityisosaaminen.

Opettajan ammattia voidaan tarkastella myös asiantuntijuuden ja profession käsitteiden avulla. Asiantuntijuuteen liittyy vahvasti alakohtainen tietämys ja sen soveltaminen käytäntöön sekä kyky analysoivaan ja kriittiseen ajatteluun. Myös yksilön jatkuva oppimis- ja uudistautumiskyky ovat kytköksissä asiantuntijuuteen. Yksilön kasvu noviisista asiantuntijaksi näyttäytyy ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittymisenä ja persoonallisuuden kasvuna. (Ruohotie 2006, 106–107.) Opettajan ammatti voidaankin nähdä asiantuntija-ammattina, sillä opettajan tulee työssään mukautua alati muuttuviin tilanteisiin ja hyödyntää omaa tietämystään työskennellessään.

Professio voidaan määritellä akateemiseksi ammatiksi, johon yleensä liittyy vahva teoreettinen tietoperusta ja pitkä koulutus. Profession tyypillisiä piirteitä ovat yhtenäiset käyttäytymisnormit, toiminnan yleishyödyllisyys ja jäsenten organisoituminen. Toisaalta monissa

muissakin ammateissa on piirteitä, jotka ovat rinnastettavissa professioihin. Muut ammatit onkin perinteisesti määritelty joko puoli- tai ei-professioiksi. (Rauhala 1993, 20.) Edellä mainitun lisäksi Patrikainen (2000, 29) määrittelee professioon kuuluvaksi työn itsemääräämisoikeuden (vapaus itsenäiseen työhön ja työhön liittyviin ratkaisuihin), yhteiskunnallisen merkittävyyden sekä korkean palkan ja arvostuksen. Opettajan ammatti täyttää ainakin suurimmaksi osaksi professiolta vaadittavat kriteerit. Opettajuudessa keskeistä on kuitenkin kaksoiskompetenssi eli sekä oppimisteoreettisen että opetettavan tiedon hallinta, joten Patrikaisen (2000, 29) mukaan professiolta vaadittava kohdennettu asiantuntijuus saattaa jäädä joiltain osin vajaaksi. Ristiriitaista on myös se, että opettajan työ on yhteiskunnallisesti merkittävää, mikä ei kuitenkaan useimmiten näy palkkauksessa.

Opettajuus pitää sisällään useita eri ammattinimikkeitä. Tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajan ammattiin. Luokanopettajana toimiva henkilö työskentelee peruskoulun 1.–6. luokilla, ja hän opettaa useita eri oppiaineita. Luokanopettajan ammattiin kuuluvat sekä opettaminen että kasvatustehtävät. Luokanopettajan tehtävä yhteiskunnassa on lasten kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi sekä heidän varustamisensa tarpeellisilla tiedoilla ja taidoilla. (Laes 2005, 71.) Luokanopettajaksi valmistuminen vaatii yliopistokoulutuksen, jossa pätevyyden antaa kasvatustieteen maisterin tutkinto.

## 2.2. *Opettajuus Suomessa*

### 2.2.1. *Opettajuuden historia*

Opettajakoulutus alkoi hahmottua Suomessa 1800-luvun alussa, kun ensimmäinen opettajaseminaari perustettiin Turun akatemiaan. Opettajan ammatin heikko arvostus ei houkuttanut opiskelemaan, joten seminaari kuihtui vähitellen pois. Kun oppikoulujärjestelmä uudistettiin 1840-luvulla, alkoivat opettajan merkitys ja arvostus kasvaa, ja Suomen ensimmäinen kasvatusopin professuuri perustettiin 1852 teologiseen tiedekuntaan. 1870-luvulla perustettiin opettajakandidaatin tutkinto, jonka myötä oppikoulun opettajan sosiaalinen arvostus kohosi. Oppikoulun opettajien ammattikunta pysyi miesenemmistöisenä 1910-luvulle asti, jonka jälkeen yleinen taloudellinen tilanne ja ammatin heikot palkkausehdot vähensivät miesopettajien määrää. Oppikoulun laajeneminen toi alalle myös paljon naisia, joka osaltaan laski ammatin arvostusta. Oppikoulun opettajan arvostus oli kuitenkin pääsääntöisesti korkeammalla tasolla kuin kansakoulun opettajan arvostus. (Raivola 1990, 104–114.)

Oppikoulu oli suunnattu sääty-yhteiskunnan ylemmille luokille. Rahvaampi väestö sai opetusta kirkolta, kunnes kirkon järjestämän opetuksen riittävyttä alettiin kyseenalaistaa 1800-luvun alussa. Idea niin sanotusta tavalliselle kansalle suunnatusta koulusta alkoi toteutua vuoden 1858 jälkeen, jolloin keisari-suuriruhtinas Aleksanteri II antoi määräyksen kansanopetuksen järjestämisestä Suomessa. Määräyksen mukaan Suomeen piti perustaa myös kansakoulun opettajille tarkoitettu seminaari, jossa koulutettaisiin sekä miehiä että naisia kansakoulun opettajiksi. (Iisalo 1991 114–115.) Raivolan (1990, 111) mukaan oli poikkeuksellista, että naisia otettiin saman koulutusmallin piiriin jo alusta alkaen.

Vuonna 1863 avattiin kansakoulun opettajia valmistava seminaari Jyväskylään. Vuoden 1866 kansakouluasetuksen säätämisen myötä kansakoulut lähtivät yleistymään, joten vuoteen 1900 mennessä perustettiin Jyväskylän seminaarin lisäksi myös kuusi muuta opettajaseminaaria ympäri Suomea. Yleinen oppivelvollisuus muutti kansakoulun ”rahvaan” koulusta kaikkien kansalaisten kouluksi vuonna 1921. Oppikoulun ja kansakoulun muodostamasta rinnakkaiskoulujärjestelmästä haluttiin luopua, ja kansakoulusta oltiin tekemässä oppikoulun pohjakoulua. Tämä tavoite ei kuitenkaan sellaisenaan toteutunut, vaan voimaan jäi jo vuonna 1905 muodostettu asetus, joka asetti oppikouluun pääsyn vaatimukseksi kansakoulun toisen vuosiosaston oppimäärän. Tämä asetus ei siis vaatinut välttämättä itse kansakoulun käymistä, kunhan sen tietty oppimäärä saavutettiin joltain kautta. Vasta 1960-luvun peruskoulu-uudistus siirsi vuoden 1905 asetuksen historiaan. Tällöin tehtiin päätös kaikille yhteisestä 9-vuotisesta oppivelvollisuuskoulusta, minkä jälkeen kansakoulut ja oppikoulut vähitellen vaihtuivat peruskoulun ala- ja yläasteiksi. (Iisalo 1991, 116; 180–186.)

Koulujärjestelmän muutokset sekä yleinen koulutustason nousu vaativat myös opettajankoulutuksen uudistamista ja akatemisoimista. 1970-luvun alkupuolella lakkautettiin silloiset opettajaseminaarit, ja sekä luokan- että aineenopettajien koulutus siirtyi korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköihin. Tuolloin luokanopettajan koulutusajaksi määräytyi kolme vuotta. 1970-luvun loppupuolella luokanopettajan koulutuksen taso muutettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi, jolloin sen kestoksi määrittyi neljä vuotta. (Raivola 1990, 116–117.)

Uudistuksen keskeisimpiä tavoitteita oli tieteellistä opettajankoulutusta, ja vuonna 1979 määrätty maisteritasoisuus tekikin luokanopettajakoulutuksesta rinnasteisen muille yliopistotutkinnoille sekä painotti luokanopettajan akateemista asiantuntijuutta. Akateemisesti nuori opettajankoulutus sai 80- ja 90-lukujen vaihteessa kritiikkiä osakseen, sillä esimerkiksi käytännön kasvatustaitojen pelättiin yliopistokoulutuksessa jäävän vähäisiksi. Tämä kuitenkin johti voimakkaaseen tieteellisen opettajankoulutuksen puolustamiseen ja kehitystyöhön, jonka tuloksena nyky-Suomessa akateeminen luokanopettajakoulutus on itsestään selvyys alati muuttuvien ja

monisyyden yhteiskunnallisten sekä koululaitokseen liittyvien haasteiden keskellä. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 14–17.) Nykyinen asetus opetustoimen henkilöiden kelpoisuusvaatimuksista (1998) määrittelee edelleen luokanopettajan kelpoisuudeksi maisteritasoisen koulutuksen kasvatustieteen opinnoista.

Kritiikistä huolimatta suomalaista akateemista luokanopettajakoulutusta voidaan hyvillä mielin sanoa menestystarinaksi, sillä yliopistot ovat lyhyessä ajassa saaneet rakennetuksi koulutuksen, josta valmistuvat luokanopettajat ovat sekä päteviä omassa työssään että akateemisilta taidoiltaan verrattavissa muiden akateemisten koulutusalojen maistereihin. Vaikka harvemmalla luokanopettajaopiskelijalla on tutkijanura tavoitellutallaan, antaa nykyinen tutkimusmenetelmäopintoja sisältävä luokanopettajankoulutus tuleville luokanopettajille valmiuksia selvitä jatkuvasti uusia haasteita tarjoavassa koulutyössä, mistä usein puhutaankin tutkivana opettajuutena. Asian kääntöpuoli on se, että nykypäivän vastavalmistuneelta luokanopettajalta vaaditaan paljon: tutkimuksellinen asenne, kyky reagoida työelämän muutoksiin, refleksiivisyys omassa työssä sekä kyky kohdata niin oppilaat, vanhemmat kuin monet eri yhteistyötahotkin tuovat opettajalle moninaisia haasteita. Toisaalta nämä vaateet eivät ole mitenkään liioiteltuja, sillä ne perustuvat suoraan opettajan vuosien varrella muuttuneeseen työnkuvaan. (Rantala, Salminen, Sääntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen & Virta 2013, 66–67, 78.)

### 2.2.2. *Miesopettajat*

Opetushallituksen tilastoinnin mukaan luokanopettajina työskentelevistä 24,6 prosenttia on miehiä (Kumpulainen 2014, 68). Keskustelu miesluokanopettajien määrän lisäämisestä on viime vuosina käynyt kiivaana. Opettajien sukupuolijakauman tasoittamisen kannalla olevat ovat perustelleet asiaa muun muassa miesten kasvattajanäkyvyyden lisäämisellä, oppilaiden, erityisesti poikien, maskuliinisuuden ja miehen mallien tarpeella sekä ylipäättään ammatin sukupuolivouman korjaamisella. Vaikka kiintiöt ovat tasa-arvon kannalta ongelmallisia, on niidenkin palauttamista opettajankoulutukseen ehdotettu. (Kotro 2007, 169–170.)

Kuten jo aiemmin olemme maininneet, toimii opettaja ammatissaan vahvasti oman persoonansa kautta. Näin ollen opettajien joukko on hyvin moninainen. Toisaalta Perhon (2009, 233) mukaan Hollandin (1973) piirreteoria määrittelee luokanopettajat piirteiltään erityisesti sosiaalisiksi, taiteellisiksi ja intellektuaaleiksi. Nämä piirteet toteutuvat Perhon (2009, 233) mukaan sellaisinaan kuitenkin vain naisilla, sillä miesopettajien piirteistä korostuvat eniten sosiaalisuus, realismi ja intellektuaalisuus. Tämän perusteella voidaan sanoa, että opettajuudesta löytyy jotain kaikille opettajille yhteistä, vaikka jokaisella onkin oma tapansa toimia opettajana. Osan eroista

saattaa selittää myös sukupuoli, mutta sen ei voida olettaa olevan ainoa eroja tuottava tekijä opettajuudessa.

Akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa oli mieskiintiö vuoteen 1989 asti, minkä jälkeen miesten määrä sekä luokanopettajaksi kouluttautuvissa että ammatissa toimivissa on ollut reilun 20 prosentin luokkaa (Liimatainen 2002, 27). Tilastokeskus on 2000-luvulla useampana vuonna kerännyt tilastotietoa Suomen opettajista. Alla olevassa taulukossa (TAULUKKO 1) näkyy luokanopettajien ja esiluokanopettajien sukupuolijakauma vuosina 2005, 2008, 2010 ja 2013. Tilastoissa luokanopettajien ja esiluokanopettajien määrää ei ollut eritelty, jonka vuoksi heidän määränsä on tässäkin taulukossa yhdistetty. Taulukosta 1 voidaan huomata, että sekä opettajien ylipäätään että miesopettajien määrät ovat vähentyneet 2000-luvun aikana. Miesopettajien määrä suhteessa koko opettajakuntaan on kuitenkin vaihdellut vain parilla prosenttiyksiköllä.

TAULUKKO 1: Luokanopettajien ja esiluokanopettajien sukupuolijakauma vuosina 2005, 2008, 2010 ja 2013

Vuosi	Opettajia yhteensä (f)	Opettajista miehiä (f)	Opettajista miehiä (%)
2005	19 272	5 225	27,1
2008	16 652	4 137	24,8
2010	15 467	3 960	25,6
2013	15 181	3 738	24,6

Lähde: Kumpulainen & Saari (2006), Kumpulainen (2009), Kumpulainen (2011) sekä Kumpulainen (2014)

### 2.2.3. Opettaja mediassa

Koulu ja opettajat ovat usein julkisen keskustelun aiheena, mutta opettajan ammattiin liittyvä varsinainen opetustyö ylittää harvoin uutiskynnyksen. Silloinkin, kun koulu ja opettajuus nousevat mediassa puheenaiheeksi, on keskustelu usein negatiivissävytteistä. (Heikkinen & Syrjäla 2002, 7.) Kamila (2012, 35) kertoo, että Weberin ja Mitchellin (1995) mukaan opettajiin liittyvät mielikuvat ja stereotypiat rakentuvat kulttuurisista teksteistä ja kuvista, jotka sisältävät tietynlaisia arvolutauksia ja suuntaavat ihmisten tapoja ajatella. Tällöin kuva opettajasta voi muuttua itsestäänselvyydeksi tai normiksi.

Media osallistuu omalta osaltaan myös keskusteluun miesopettajista. Tarkastelemalla mainintoja miesopettajista eri lehdissä voidaan kuitenkin huomata, että keskustelua itse opettajuudesta käydään enimmäkseen yleisellä tasolla kaikista opettajista, ei pelkästään

miesopettajista. Kuten aiemmin mainitsimme, on miesten määrän lisääminen opettajankoulutuksessa ollut myös yleisen keskustelun aiheena. Miesopettajien tarpeeseen koulussa pureutuu eniten Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n julkaisema järjestö- ja ammattilehti *Opettaja*. Tämä voidaan havaita myös alla olevasta taulukosta (TAULUKKO 2), jossa miesopettajien tarpeeseen liittyviä mainintoja oli suhteellisesti eniten juuri Opettaja-lehdessä. Sen sijaan Suomen laajalevikkisimpiin kuuluvissa sanomalehdissä, *Helsingin Sanomissa* ja *Aamulehdessä*, kyseisiä mainintoja oli hyvin vähän tai ei lainkaan.

TAULUKKO 2: Opettajiin liittyvät maininnat aikavälillä tammikuu 2011 – lokakuu 2014

	Opettaja	Helsingin Sanomat	Aamulehti
Kaikki maininnat hakusanalla "opettaja"	2896	5153	1480
Kaikki maininnat hakusanalla "naisopettaja"	27	35	9
Kaikki maininnat hakusanalla "miesopettaja"	24	34	6
Miesopettajien tarpeeseen liittyvät maininnat (hakusanalla "miesopettaja")	6	1	0

Lähde: Opettaja-lehden, Helsingin Sanomien ja Aamulehden verkkoarkistot.

# 3 AINOKAISUUS

## 3.1 *Ainokaisuuden käsite*

Rosabeth Moss Kanterin (1977) klassikkoteoksen *Men and Women of the Corporation* mukaan miesenemmistöisellä alalla työskentelevät naiset saavat ainokaisen (*token*) roolin, sillä he ovat työpaikallaan ainoita oman sukupuolensa edustajia. Ainokaisnaisia kohdellaan miesenemmistöisellä työpaikalla yleensä heidän edustamansa ryhmän, naisten ja naiseuden, puitteissa, eikä niinkään yksilöinä. Ainokaisuus ei kuitenkaan välttämättä määräydy juuri naisena olemisen tai ylipäättään sukupuolen kautta, vaan se voi olla kytköksissä esimerkiksi kansallisuuteen. Toisin sanoen ainokaisuus liittyy erityisesti tietyn ryhmän vähäiseen määrään suhteessa perusjoukkoon.

Kanter (1977, 208–210) jakaa ihmisistä koostuvat ryhmät (esim. työyhteisö) neljään erilaiseen tyyppiin: yhtenäisiin (*uniform*), vinoutuneisiin (*skewed*), kallistuneisiin (*tilted*) ja tasapainoisiin (*balanced*). Yhtenäisellä ryhmätyypillä tarkoitetaan erilaisilta ominaisuuksiltaan (esim. kansallisuus, etnisyys, sukupuoli) homogeenistä joukkoa ihmisiä. Vinoutuneessa ryhmätyypissä sen sijaan tietty joukko on selvästi yliedustettuna suhteessa loppujoukkoon, jolloin se pystyy kontrolloimaan koko ryhmää ja sen kulttuuria, ja vähemmistöön kuuluvat henkilöt jäävät ainokaisiksi. Kallistuneessa ryhmätyypissä enemmistön ja vähemmistön määrällinen suhde ei ole yhtä selkeä kuin vinoutuneessa ryhmätyypissä, jolloin myös vähemmistö pääsee vaikuttamaan ryhmän asioihin. Tasapainoisessa ryhmätyypissä kaikki ryhmän osajoukot ovat tasapuolisesti edustettuina, jolloin yksilöiden huomioimiseen vaikuttavat enemmän persoonalliset tekijät ja yhteisön rakenteet, kuin heidän kuulumisensa tiettyyn osajoukkoon.

Ainokaisen rooli eroaa muiden työntekijöiden roolista erityisesti kolmella tavalla: näkyvyyden (*visibility*), vastakohtaisuuden (*contrast*) ja samankaltaistamisen (*assimilation*) suhteen. Näkyvyydellä tarkoitetaan sitä, että ainokaiset saavat yhteisössään erityishuomiota määrällisen vähyytensä vuoksi. Vastakohtaisuudella taas viitataan siihen, että yhteisön enemmistöasemassa oleva joukko pyrkii erottautumaan ainokaisista, ja näin vahvistamaan omaa yhtenäisyyttään suhteessa heihin. Samankaltaistaminen tai assimilaatio viittaa ainokaisten

stereotypisointiin, joka voi johtaa siihen, että ainokaiset itsekin omaksuvat stereotypian mukaisen roolin mukautuakseen yhteisöön. (Kanter 1977, 210–212.) Esimerkiksi Kanterin (1977, 233–237) tutkimuksessa miesenemmistö asetti vähemmistöön kuuluvia naisia stereotypisiin rooleihin, joista Kanter erotteli äidin (*mother*), viettelijättären (*seductress*), lemmikin (*pet*) ja rautaneidon (*iron maiden*) roolit. ”Äidit” olivat niitä naisia, joita pidettiin hyvinä kuuntelijoina, ja joiden luokse miehet tulivat tarvitessaan lohdutusta. ”Viettelijättärinä” pidettiin viehättäviä naishenkilöitä, jotka saattoivat saada korkeamman statuksen omaavalta miestyöntekijältä suojelua osakseen, mikä kuitenkin esti heitä saamasta täyttä hyväksyntää lopulta ryhmältä. ”Lemmikit” olivat miesten mielestä söpöjä ja viihdyttäviä yksilöitä, jotka ihailivat heidän työtään, mutta eivät saaneet osallistua miesryhmän tekemisiin itse. ”Rautaneidot” eivät sietäneet samantyyppistä kohtelua kuin edellä mainitut roolityypit, jolloin heidät stereotypisoitiin ”kovisnaisiksi”, ja he joutuivat ottamaan aggressiivisemmän asenteen kuin olisivat muutoin ottaneet.

Jo aiemmin mainitun näkyvyyden vuoksi ainokaisen ei välttämättä tarvitse työskennellä kovasti tullakseen huomatuksi. Usein kuitenkin ainokainen joutuu todistamaan oman kompetenssinsa esimerkiksi työtehtävien suhteen tekemällä kaksin verroin työtä muihin työyhteisön jäseniin verrattuna. Kanterin (1977, 219–221) mukaan ainokaisilla on omista valmiuksistaan riippuen erilaisia strategioita omaksua ainokaisen rooli ja selviytyä yhteisössä. Ensinnäkin, ainokainen voi pyrkiä mahdollisimman tasapainoiseen rooliin, jolloin hän suoriutuu tehtävistään hyvin häneen kohdistetusta tarkkailusta huolimatta. Hän ei kuitenkaan halua herättää muissa närkästystä esimerkiksi erityisosaamisensa vuoksi. Toiseksi, ainokainen voi kääntää oman erilaisuutensa ja erityisasemansa vahvuudeksi ja korostaa omaa osaamistaan ja asemaansa. Ensimmäisestä kohdasta poiketen tätä strategiaa noudattava ainokainen ei välttämättä välitä yhtä paljon muun yhteisön häneen kohdistamista mielipiteistä. Kolmas strategia on mukautua perusjoukkoon muun muassa vähentämällä omaa näkyvyyttä, olemalla pois julkisista tapahtumista ja välttämällä mahdollisia konflikteja. Tämän strategian edustajat eivät välttämättä yritä tuoda omia saavutuksiaan julkisesti esille, ja he tyytyvät heille annettuihin, useimmiten vähäistä näkyvyyttä edustaviin, työtehtäviin.

Ainokaisuus voi näyttäytyä naisten ja miesten kohdalla eri tavalla, sillä jo yleiset sukupuoliodotukset ovat erityyppisiä. Leinosen, Uosukaisen ja Ylöstalon (2006, 177) mukaan sukupuolen merkitys työpaikoilla näkyy niin, että naisiin ja miehiin kohdistuu erilaisia odotuksia muun muassa työtehtävien suhteen. Useimmiten naisen odotetaan tekevän niin kutsutusti naisille sopivia perustehtäviä, kun taas miehiltä odotetaan vaativampia, esimerkiksi esimiestason tehtäviä. Tällainen sukupuolistereotyyppinen ajattelu voi rajoittaa naisten ja miesten



valinnanmahdollisuuksia työelämässä, ja erityisesti hankaloittaa niiden naisten tai miesten asemaa, jotka toimivat ammateissa, joiden ajatellaan tyypillisesti sopivan paremmin vastakkaiselle sukupuolelle.

### 3.2 *Ainokaiset miesenemmistöisellä alalla*

Sukupuolten mukaan jaottuneita aloja on Suomessa edelleen runsaasti. Näistä miesenemmistöisiä ovat muun muassa rakennusala, kuljetukseen ja varastointiin liittyvät työt sekä monet teollisuuden alat. Naisia esimerkiksi rakennusosalalla on suunnilleen kahdeksan prosenttia koko työntekijäjoukosta, joten heistä voidaan selvästi puhua ainokaisina. (Tilastokeskus 2014, 47.) Työelämän jakautumista sukupuolen mukaan on pyritty purkamaan, koska erityisesti naisenemmistöisten alojen arvostus on ollut heikompaa ja palkkaus alhaisempaa kuin miesenemmistöisillä aloilla. Lisäksi, vaikka miesenemmistöisen alan naisainokaiset saavat usein parempaa palkkaa verrattuna naisenemmistöisten alojen naistyöntekijöihin, niin saattavat he todennäköisemmin kohdata sukupuoleensa kohdistuvaa stereotyyppistä kohtelua tai jopa syrjintää.

Kanterin (1977) naisainokaisia käsittelevä klassikkotutkimus on luonut pohjaa useille myöhemmille ainokaistutkimuksille. Miesenemmistöistä työympäristöä on tutkinut muun muassa Karento (1999), joka tutkimuksessaan selvitti ylemmissä työtehtävissä toimivien naisten asemaa. Useimmat tutkittavista olivat työyhteisönsä ainokaisia, mikä asetti heidät erityisen näkyvään asemaan. Tätä asemaa vahvistettiin työyhteisön sisällä, jossa kyseiset naistyöntekijät olivat keskustelun, tarkkailun ja kritiikin kohteena. Samalla heitä ja heidän suorituksiaan arvioitiin nimenomaan heidän sukupuolensa perusteella.

Myös poliisin ammatti on tyypillinen miesammatti, jossa naisia työskentelee selvästi miehiä vähemmän. Työterveyslaitoksen (1999) tekemän tutkimuksen mukaan suhtautuminen naispoliiseihin on sekä myönteistä että kielteistä. Tutkimukseen osallistui 1774 poliisia, joista reilu neljäsosa oli naispoliiseja. Tutkimuksessa saatiin selville, että yleinen suhtautuminen sekä nais- että miespoliiseihin oli suhteellisen tasavertaista, mutta naiset kohtasivat myös heitä lannistavaa asennoitumista, esimerkiksi vähättelyä. Toisaalta osa miesvastaajista koki, että naiset saivat sukupuolensa perusteella erityiskohtelua, esimerkiksi helpompia työtehtäviä ja parempia työvälineitä.

Naisia miesenemmistöisellä alalla on tutkittu paljon myös eri alojen opinnäytetöissä. Peippo ja Zilliacus (2007) tutkivat Merikapteenin koulutusohjelman opinnäytetyössään naismerikapteeniteita. Naismerikapteenit kokivat, että naissukupuolesta oli ollut heille sekä hyötyä

että haittaa. Osa tutkittavista oli sitä mieltä, että sukupuoli oli hidastanut heidän ylenemistään, kun taas osa koki sen edistäneen ylenemismahdollisuuksia. Selkeimpänä haittana nähtiin se, että naispuolisten merikapteenien oli jatkuvasti työurallaan todistettava omaa pätevyytensä. Myös Lepistön (1999) kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessa havaittiin, että sukupuolistereotyyppisestä kohtelusta oli sekä hyötyä että haittaa asepalvelusta suorittaville naisille. Negatiivisena nähtiin erityisesti naisten leimaaminen joko yltiömaskuliinisiksi tai feministeiksi. Toisaalta asepalveluksessa olevat naiset saivat myös arvostusta osakseen, mikä koettiin positiivisena, mutta liiallisuuksiin mennessään myös negatiivisena asiana. Mustosen (2014) rakennustekniikan opinnäytetyössä kävi ilmi, että naisinsinöörit kohtasivat työelämässä myönteisiä kokemuksia kielteisiä enemmän. Myönteisiä olivat työn monipuolisuus ja palkkaus, kun taas kielteisiksi nähtiin työttömyys ja naisten vähättely.

### 3.3 *Ainokaiset naisenemmistöisellä alalla*

Edellä on mainittu aloja, joissa nimenomaan naiset ovat työyhteisössään sukupuolivähemmistöinä. Ainokaisuus ei kuitenkaan määrity vain naissukupuolen kautta, vaan kokonaiskuvan saamiseksi on tarkasteltava myös naisenemmistöisten alojen ainokaismiehiä. Naisenemmistöisimpiin aloihin Suomessa lukeutuvat muun muassa terveys- ja sosiaaliala, majoitus- ja ravitsemistoiminta sekä koulutuksen ala (Tilastokeskus 2014, 47). Mies, joka uskaltautuu naisenemmistöiseen ammattiin, saattaa kohdata ennakkoluuloja sukupuolensa perusteella yhtä lailla kuin naisetkin miesenemmistöisellä alalla. Esimerkkinä tällaisista miehiin kohdistuvista ennakkoluuloista ovat ajatukset miestyöntekijän epämiehekkyydestä tai laiskuudesta. Vaikka ennakkoluulot eivät ajaisikaan alanvaihdon miettimiseen, voi niillä kuitenkin olla vaikutusta omaan identiteettiin, erityisesti sukupuoli-identiteetin osalta. Miehekkyyden kyseenalaistaminen voi johtaa siihen, että mies haluaa erottautua naistryöntekijöistä korostamalla omaa maskuliinisuuttaan. Tällainen käytös voi olla miehelle hyödyksi, sillä maskuliinisuus ylipäättään on usein arvostetumpaa kuin feminiinisyys. (Williams 1993, 2–3.) Toisaalta miehelle voi olla hyödyllistä myös tuoda esille feminiinisiksi luokiteltuja ominaisuuksia, esimerkiksi kommunikaatiotaitoja tai joustavuutta, sillä kuten Rikala (2013, 28–29) kertoo Adkinsin (2001) huomanneen, saavat miehet tunnustusta feminiinisten kykyjen esilletuomisesta, kun taas naisten suoraan oletetaan toimivan niiden mukaan.

Miehet voivat naisenemmistöisellä alalla työskennellessään kokea negatiivisten lisäksi myös positiivisia ennakkoluuloja sukupuolensa perusteella. Esimerkiksi Allanin (1993) tekemän tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajina toimivat miehet kohtaavat sekä hyödyllisiä että

haitallisia puolia ammatissaan sukupuoleensa liittyen. Hänen tutkimuksessaan esimerkiksi palkkauksessa miehiä suosittiin sukupuolitasa-arvoon, miesrehtorien haluun palkata lisää miehiä sekä lapsille tarvittavien miesroolimallien saamiseen nojaten. Palkkauksessa koettu suosiminen ei kuitenkaan ammatissa toimiessa välttämättä ollut miehille hyödyksi. Osa miesopettajista kertoi, että miesrehtorin suosiossa oleminen asetti heidät vastakkain työpaikan naisten kanssa, sillä naiset kokivat miesten tulleen palkatuksi pelkän sukupuolensa perusteella. Tällöin miehet kokivat, että heidän pitää todistaa naisopettajille oma ammattitaitonsa ja motivaationsa työn suhteen. Tämä oli suotavaa, koska miesten mukaan luistava kollegiaalinen yhteistyö edesauttaa työn sujuvuutta ja yleisesti myös työpaikan pysyvyyttä. Paradoksaalista miesten suosimisessa oli se, että vaikka sukupuoli auttoi heitä palkkauksessa, stereotypisoitiin heidät silti feminiinisiksi heidän ammatinvalintansa vuoksi. Työssä toimiessaan miehillä oli myös tiettyjä estoja naiskollegoihin nähden. Koska kasvatusala nähdään feminiinisenä, oli miesten mukaan naisopettajien helpompi ottaa kontaktia oppilaisiin. Esimerkiksi oppilaiden halaaminen on naisopettajalle luontevaa toimintaa, mutta miesopettajan tekemänä epäilyttävää. (Allan 1993, 116–125.)

Miehen on peruskoulun opettajana tasapainoiltava jatkuvasti maskuliinisuuden ja feminiinisuuden välillä. Liian maskuliininen mies nähdään epäsensitiivisenä ja epäpätevänä opettajana, mutta toisaalta liian feminiininen mies nähdään epäluonnollisena ja vähemmän arvostettavana. (Allan 1993, 126.) Kauppinen-Toropaisen ja Lammin (1993, 108) mukaan ammatin ulkopuoliset miehet eivät ota ”naisalalla” työskenteleviä miehiä maskuliinisuuden suhteen tosissaan, kun taas alan sisällä työskentelevät naiset stereotypisoivat mieskollegansa maskuliinisiksi. Myös miehet itse saattavat kyseenalaistaa ammattivalintansa naisenemmistöisen alan heikkoon arvostukseen, alhaiseen palkkaan ja ulkopuolisuuden tunteeseen nojautuen (Kauppinen-Toropainen & Lammi 1993, 100–101). Lisäksi he voivat omaa maskuliinisuuttaan korostaakseen myös itse hakeutua stereotypian mukaisiin miehisempiin työtehtäviin, esimerkiksi hoitoalalla suoraa vuorovaikutustyötä teknisempiin tehtäviin (Kauppinen-Toropainen & Lammi 1993, 107).

Miessukupuolesta voi olla hyötyä naisenemmistöiseltä alalta töitä hakiessa. Toisaalta sukupuoli voi palkkauksessa toimia myös haittaavana tekijänä. Esimerkiksi Pringle (1993) on tutkinut miesten toimimista sihteerin ammatissa. Hänen haastattelemansa miespomot ilmaisivat, että miehen palkkaaminen sihteeriksi olisi epäluontevaa. Näin ollen sihteeriksi haluavat miehet saattavat kohdata ennakkoluuloja ja syrjintää hakiessaan töihin. Toisaalta, jos mies pääsee sihteerin työhön, saattaa hän itse työssä hyötyä sukupuolestaan. Hyödyttäviä tekijöitä ovat esimerkiksi suurempi palkka ja nopeampi yleneminen naiskollegoihin nähden. (Pringle 1993, 141–142.) Lammela (2010,

37–38) huomasi omassa pro gradu -tutkielmassaan, että miesluokanopettaja ei välttämättä hyödy sukupuolestaan työssään. Esimerkiksi yksi hänen tutkittavistaan kertoi sukupuolesta olleen haittaa tämän hakiessa alkuopetustehtäviin. Vaikka tutkittavalla oli sekä innostusta että erikoistumisopinnot alkuopetukseen, koki hän, että naisluokanopettajat saivat tarjolla olleet paikat sukupuolensa perusteella. Lisäksi tutkittava koki kohtaavansa sukupuolisyrijintää töissä, sillä hän sai haastavimmat oppilaat ja isommat luokkakoot kuin naisluokanopettajat.

Sukupuolisyrijintä näyttäytyy myös työnhaussa, mistä yhtenä esimerkkinä toimii Tasa-arvovaltuutetun lausunto 5/52/97. Lausunnon mukaan eräs suomalainen kunta rikkoi tasa-arvolain 8 §:n 1 momenttia syrjäyttäessään erityisluokanopettajan viran täytöntöönpanossa ansioituneemman mieshakijan ja valitessaan tätä vähemmän ansioituneemman naishakijan. Kunta perusteli naishakijan valintaa viran väliaikaisuudella sekä kunnan koulutointa koskevalla tasa-arvosuunnitelmalla. Tasa-arvovaltuutetun mukaan valinnan perusteena ollut tasa-arvosuunnitelma olisi kuitenkin pitänyt olla esillä jo viranhakuilmoituksessa, joten valinnan perusteena olisi pitänyt käyttää ansiovertailua.

Suomessa on törmätty myös edellä mainittuun nähden vastakkaiseen tilanteeseen, josta yhtenä esimerkkinä toimii Tasa-arvovaltuutetun lausunto 30/39/05. Lausunnon mukaan eräs suomalainen kunta syyllistyi tasa-arvolain 7 §:n vastaiseen toimintaan mainitessaan luokanopettajan viranhakuilmoituksessa, että ”toiveena on miesluokanopettaja”. Kunnan oman selvityksen mukaan hakemuksen tarkoitus oli saada viranhakuun miespuolisia luokanopettajia, sillä koko kunnan luokanopettajien ja erityisopettajien sukupuolijakauma oli vinoutumassa. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986) kuitenkin määrittelee 7 §:ssä, että kaikki välitön ja välillinen syrjintä sukupuolten välillä on kielletty. Edellä mainittujen esimerkkien perusteella näyttäisi siltä, että tasa-arvo on sekä työnhaussa että työssä toimimisessa yleisesti ottaen pyrkimyksenä, mutta käytännössä siihen tähtäävät toimet voivat kuitenkin olla tasa-arvon kannalta ristiriitaisia.

# 4 ROOLIT JA ROOLIODOTUKSET

## 4.1 *Roolin käsite*

Rooli voidaan nähdä ryhmän jäsenten toimintaan liittyvänä tekijänä. Ryhmän toimintaa ohjaavat aina tietyt normit ja roolit, jotka edesauttavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista ryhmässä. Normilla tarkoitetaan ryhmässä yleisesti kannalla olevaa, oikeana nähtyä tapaa ajatella, toimia ja tuntea. Näin ollen normit ylläpitävät ryhmän jäsenten välistä yhtenäisyyttä. Rooli taas toimii päinvastaisesti, sillä se eriyttää ja yksilöittää ryhmän jäsenten tehtäviä. Rooliasemien vahvistuessa ryhmän jäseniin alkaa kohdistua erilaisia käyttäytymisnormeja ja -odotuksia, jotka määrittävät ja rajaavat ryhmän jäsenten toimintaa. Myös yksilöllä havaitut taipumukset tai taidot voivat ohjata roolin syntymistä tai muokkautumista. (Ahokas 2010, 188–189.)

Organisaation toiminta on verrattavissa ryhmän toimintaan. Näin ollen myös kouluorganisaatiosta löytyy sen toimintaa ohjaavia normeja ja rooliasemia. Koulun rooliasemia ovat esimerkiksi rehtori, opettaja, oppilas, siivooja sekä kuraattori. Näihin eri rooliasemiin liittyy jokaiseen erilaisia käyttäytymisvaatimuksia. Lisäksi vastuun määrä vaihtelee suuresti niiden välillä. Kuten yleisestikin, mitä enemmän vastuuta rooliasemaan sisältyy, sitä enemmän siihen liittyvistä tehtävistä suoriutumista arvostetaan. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 124–127.)

Roolin käsitettä on syvemmin pohtinut esimerkiksi Jacob Levy Moreno (1953, 75), jonka rooliteorian mukaan kaikki roolit koostuvat sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä tekijöistä. Clayton (1994) jatkaa Morenon rooliteorian ja roolin käsitteen pohdintaa omassa artikkelissaan. Hänen mukaansa yksilö ylläpitää tiettyä tilanteeseen sopivaa roolia, joka saa merkityksensä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tästä yhtenä esimerkkinä toimii ammatti ja siihen liittyvät erilaisten rooliodotusten kautta syntyvät roolit. Useissa ammateissa työhön liittyvä ammatillinen rooli on kehittynyt tietyn kulttuurin seurauksena hyvin selkeäksi. Kun työntekijä ottaa tämän ammattiin kuuluvan roolin itselleen, kokee hän kuuluvansa ammattiryhmään. (Clayton 1994, 123–125.)

Myös Goffman (1971) näkee roolit ryhmän jäsenten välisinä suhteina. Hän selittää roolien muodostumista erityisesti sellaisen tilanteen kautta, jossa tietty ryhmä kohtaa uuden yksilön. Tällöin uusi yksilö pyrkii luomaan itselleen suotuisan vaikutelman ryhmässä. Tämän vaikutelman luominen voi olla niin tietoista kuin tiedostamatontakin. Myös ryhmä pyrkii selvittämään tulokkaan taustoja ja käyttäytymistä, mikä määrittelee sekä tulokkaan omia odotuksia ryhmää kohtaan että ryhmän odotuksia tulokasta kohtaan. Jos tulokas on täysin uusi henkilö ryhmälle, saattavat ryhmän jäsenet muodostaa tulokkaasta kuvaa hänen ulkoisen olemuksensa, esiintymisensä ja omien ennakkoluulojensa kautta. Jos taas tulokas on jollain tasolla ryhmälle tuttu henkilö, muodostetaan hänestä kuvaa hänen aiemman käyttäytymisensä perusteella. Kun sekä ryhmä että tulokas tekevät päätelmiään toisistaan, muodostuu heille tilanteeseen sopivat vuorovaikutukselliset roolit. (Goffman 1971, 11–26.)

Tässä tutkimuksessa roolilla tarkoitetaan yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa syntyvää toimintamallia, joka ohjaa sekä yksilöä toimimaan tietyllä tavalla että yhteisöä kohdistamaan tiettyjä vaatimuksia ja odotuksia yksilöön. Koska tutkimuksemme kohteena ovat miesluokanopettajien omat kokemukset, keskitytään tässä tutkimuksessa erityisesti niiden kautta ilmi tuleviin rooliodotuksiin. Itse roolin tutkiminen vaatisi laajempaa aineistoa, esimerkiksi tutkittavien havainnointia työyhteisössä.

## 4.2 Sukupuoli, sukupuoliroolit ja mieheys

Sukupuoli on alun perin nähty erityisesti biologisena ominaisuutena, joka on kahtiajakautunut. Kielenkäytössä ja sosiaalisessa todellisuudessa käsite *sukupuoli* ei aina kuitenkaan viittaa ainoastaan biologisiin ominaisuuksiin. Näin ei ole myöskään käsitteiden *mies* ja *nainen* kohdalla, sillä ne sisältävät normatiivisia käsityksiä siitä, millaista mieheyden tai naiseuden uskotaan olevan tai millaista niiden pitäisi olla. Nykyisin ajatellaan, että sukupuolta määrittävät myös yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja poliittiset käsitykset. Sukupuoli jaetaan nykyään usein biologiseen (*sex*) ja sosiaaliseen (*gender*) sukupuoleen. Myös tämä näkemys on kuitenkin välillä kyseenalaistettu ja on vaikeaa arvioida, missä biologinen sukupuoli loppuu ja sosiaalinen alkaa. (Sipilä 1998, 25–30.)

Sukupuolta voidaan tarkastella sukupuoliroolien kautta, jotka ovat sukupuolisidonnaisia feminiinisiä tai maskuliinisia toimintamalleja. Naisiin ja miehiin siis kohdistetaan erilaisia rooliodotuksia sukupuolen perusteella, ja käyttäytymistä ohjaavat normit ja mallit opitaan jo varhaisessa vaiheessa. Sukupuoliroolit ja niihin liitetyt normit usein ohjaavat myös

ihmisten jakautumista tietynlaisiin ammatteihin. (Sipilä 1998.) Kinnusen ja Korvajärven (1996, 12–13) mukaan työelämässä vaadittavat taidot erotellaan feminiinisiksi (esimerkiksi huolellisuus, myönteäminen ja ymmärtäminen) ja maskuliinisiksi (esimerkiksi riskinotto, fyysinen voima ja tekniset taidot), mikä ylläpitää käsitystä siitä, millainen naisen tai miehen tulee olla kulttuurissamme. Tällaiset odotukset edelleen perustelevat sukupuolisesti jakautunutta ammattikenttää, jolloin esimerkiksi naisenemmistöisellä alalla työskentelevä mies rikkoo perinteistä mieheyden käsitystä.

Mieheys muodostuu vertailtaessa itseä sekä oman että vastakkaisen sukupuolen edustajiin. Se on yksilön tulkintaa yhteiskunnassa vallitsevista arvoista, joita pidetään oman sukupuolen mukaisina. Näiden arvojen ja ominaisuuksien ylläpitämisestä sekä palkitaan että rangaistaan, sillä ne rajaavat sukupuolelle sopivaa käyttäytymistä. Mieheyttä ei voida kuitenkaan pitää yhtenäisenä ja kaikille samanlaisena, sillä se muotoutuu aina tiettyssä sosiaalisessa ympäristössä, jossa mies elää. (Kempe 2000, 6.) Connell (2005, 76–79) liittää miehenä olemiseen mieheyden kulttuurisen ihannekuvan eli hegemonisen maskuliinisuuden, jolla hän tarkoittaa vallitsevaa käsitystä siitä, millainen miehen tulee olla. Normatiiviset käsitykset maskuliinisuudesta ovat kuitenkin ongelmallisia, sillä läheskään kaikki miehet eivät näihin kategorisointeihin sovi. Koska mieheyden määritelmiä on hegemonisen maskuliinisuuden lisäksi useita, voi mies itse, vaikkakin niiden antamissa rajoissa, päättää omat toimintamallinsa (Kempe 2000, 7).

Lehtonen (1999, 86) lukee vallitsevaksi eli hegemoniseksi mieheudeksi sellaiset miehen mallit, joita suurin osa miehistä toistaa jokapäiväisessä elämässään. Nämä mallit ulottuvat kaikkiin elämän käytäntöihin ja odotuksiin, jotka muodostavat useimpien miesten identiteetin perustan. Suomalaisessa kulttuurissa hegemoninen mieheys on edelleen vahvasti sidoksissa perinteisiin näkemyksiin sukupuolirooleista, vaikka se ei katakaan kuin murto-osan miehenä olemisesta. Osittaista murtumista perinteiseen miesnäkemykseen on kuitenkin havaittavissa, mikä näyttäytyy esimerkiksi median tuodessa esille miesten tunteita ja ajatuksia koti- ja arkielämästä. Tästä tuore esimerkki on Moskito Televisionin tuottama dokumentaarinen Iholla-televisiosarja, jonka viimeisin kausi (2014) keskittyy miehiin, jotka kertovat avoimesti omasta elämästään.

Jokinen (2000, 210) jakaa länsimaisen kulttuurin miesideaalin viiteen eri osaan, jotka kaikki luovat odotuksia sille, mitä miehen pitää olla. Ensiksi miehen pitää olla fyysisesti voimakas ja erityisesti naista kookkaampi. Toiseksi miehellä pitää olla poliittista tai sosiaalista valtaa, minkä lisäksi hänen täytyy pystyä elättämään perheensä menestymällä yhteiskunnallisesti ja taloudellisesti. Kolmas vaatimus miehelle on kyky hallita kriisitilanteita sekä olla järkkymätön ja rationaalinen. Neljänneksi miehen tulee kyetä puolustamaan naisia, lapsia ja yhteisöään sekä fyysisiltä että

henkisiltä hyökkäyksiltä. Viides vaatimus asettaa miehen seksuaalisuudelle normiksi heteroseksuaalisuuden.

### 4.3 *Roolit työyhteisössä*

Organisaatio tarkoittaa joukkoa ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä toimimalla kohti tiettyä tavoitetta. Organisaatio-sanan rinnalla voidaan käyttää myös termiä työyhteisö, joka voidaan nähdä joko organisaation synonyymina tai sen alaryhmänä. Yksi esimerkki työyhteisöstä on koulun opettajakunta, joka on kouluorganisaation alainen ryhmä. Työyhteisössä vallitsee aina tietynlainen kulttuuri, joka pohjautuu useimmiten tiedostamattomiin perususkomuksiin kyseisessä ammatissa toimimisesta. Tämä kulttuuri ylläpitää rooleja, jotka säilyttävät työyhteisön tasapainon tehtävien suhteen. (Himberg 2000, 14; 28–29.)

Työyhteisössä vallalla olevat roolit ovat sidoksissa niin itse ammattiin ja sen mukaiseen toimintaan, työyhteisön epävirallisiin normeihin kuin työyhteisön sisä- ja ulkopuolelta tuleviin rooliodotuksiinkin. Työyhteisön sisällä epäviralliset normit saattavat määrittää työyhteisön toimintaa jopa enemmän kuin viralliset toimintaohjeet. Toisin sanoen ammatillisen roolin lisäksi työntekijällä on työyhteisössään sosiaalinen rooli, joka vaihtelee esimerkiksi aseman, kokemuksen ja ryhmän mukaan. (Himberg 1996, 25–28.) Koulutustausta ja hankittu ammattitaito eivät siis ole ainoita työtehtäviä ohjaavia tekijöitä. Ammatinvalinnan jälkeen ihminen astuu työelämään ja työtehtäviin, jotka muodostuvat erilaisista säännöistä, laeista, sopimuksista, kuvauksista, ohjeista ja neuvoista, joilla työtä pitää tehdä ja työtehtäviä hoitaa. Dokumentit näistä toimintaohjeista eivät ole pelkästään asiakirjoja, vaan töiden sisältöjen määrityksiä, jotka ovat muotoutuneet tietyissä sukupuolistuneissa käytännöissä. (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 122.)

Varsinkin aiemmin Suomessa opettajan rooli on nähty arvostettuna ja joskus jopa pelättynä, minkä vuoksi esimerkiksi oppilaiden vanhemmat ovat opettajalle tuoneet esille edustavimmat puolensa. Myös opettajan itsensäkin on odotettu käyttäytyvän esimerkillisesti. Odotukset kohdistuvat myös opettajan ulkonäköön ja pukeutumiseen. Erityisesti nuorilla tai vasta vähän aikaa töissä olleilla opettajilla on suuremmat paineet pukeutua ”opettajamaisesti”. Myös opettajan persoonallisuuteen liitetään tiettyjä odotuksia, joita ovat esimerkiksi aktiivisuus ja kaikkietävyys. Edelleen monet opettajat tunnistavat nämä stereotyyppiset rooliodotukset, mikä ajaa heidät ylläpitämään perinteistä opettajan roolia. Se ei välttämättä kuitenkaan ole negatiivinen asia, sillä ammatillinen rooli voi tuoda varmuutta kasvatustilanteissa tai turvaa, kun henkilökohtaisesta minästä ei haluta tuoda kaikkea esille. (Cantell 2000, 154–159.)



Myös Kamila (2012) on tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota opettajien kontrolloituun pukeutumiseen. Hän jakaa haastattelemiensa opettajien puheiden perusteella opettajien pukeutumistavan neljään eri diskurssiin, jotka ovat mallikansalaisen, epäsovinnaisen, seksualisoidun sekä esteettisen diskurssit. Näistä erityisen mielenkiintoisia ovat ensinnäkin mallikansalaiset, jotka pyrkivät korostamaan opettaja-ulkoasun tavanomaisuutta, ja tuomaan näin esille omaa uskottavuutta opettajana sekä hyvän naisen tai miehen mallia. Toiseksi kiinnostavia ovat epäsovinnaiset, joista tahallisesti epäsovinnaiset pyrkivät vastustamaan opettajan kontrolloitua käyttäytymistä ja pukeutumista. Kamila (2012, 367–368) puoltaa Heikkistä ja Huttusta (2007), jotka ovat myös huomanneet opettajaihanteen muuttuneen moninaisemmaksi. Nykyisin opettaja omaksuu sekä perinteistä opettajakuvaa, mutta luo myös itse uutta. Vaikka ajatustavat ovat muuttuneet, rakentuu opettajan ulkoinen identiteetti edelleen enimmäkseen valtakulttuurin ihanteiden mukaisesti.

Opettajakunnassa on usein käyttäytymismalleja ja normeja, joiden mukaan työyhteisön jäsenten odotetaan toimivan. Näin luodut roolit ovat varsin pysyviä. (Cantell 2000, 140.) Cantellin (2000, 110–112) mukaan myös mies- ja naisopettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia, jolloin heidän roolinsa työyhteisössä saattavat erota jollain tavalla toisistaan. Jotkut hänen haastattelemansa naisopettajat näkivät miesopettajilla olevan tiettyjä etuoikeuksia sekä naisia sujuvammalla etenemismahdollisuudet työssä. Miesopettajiin liitettiin myös rentous ja huumorintaju, konflikteista vetäytyminen sekä laiskuus, joka oli ylipäättään sallitumpaa mies- kuin naisopettajille. Lisäksi heidän mukaansa miesopettajat saivat herkemmin kiitosta osakseen, sillä nämä osasivat pitää oikeuksistaan kiinni. Toisaalta osa haastatelluista nais- ja miesopettajista ei kokenut miesopettajien olevan erityisessä asemassa naisopettajiin nähden. Cantellin haastattelemat opettajat toivat kuitenkin esille, että miesopettajille usein säilytetään sukupuolistereotyyppisiä työtehtäviä. Ajatellaan esimerkiksi, että miesopettajat hoitavat teknisen työn tai matemaattisten aineiden opetuksen naisopettajia paremmin.

# 5 AMMATILLINEN IDENTITEETTI

## 5.1. *Ammatillisen identiteetin käsite*

Nykykäsityksen mukaan yksilön identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilöllä ei ole vain yhtä pysyvää identiteettiä, vaan erilaisia, alati muuttuvia ja toisinaan jopa keskenään ristiriitaisia identiteettejä. Tästä huolimatta yksilö yleensä kokee omaavansa yhtenäisen identiteetin, sillä ihminen pyrkii luomaan itsestään eheän minäkertomuksen. (Hall 1999, 21–23.)

Ammatti-identiteetti on eräs yksilön identiteetin osa-alue, joka niin ikään muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ammatti-identiteetti on vahvasti sidoksissa työelämään, ja sen nähdään rakentuvan erityisesti yksilön työympäristössä. Ammatti-identiteettiä laajempi käsite on yksilön ammatillinen identiteetti, jonka ajatellaan muodostuvan jo ammatinvalinnasta lähtien, vuorovaikutuksellisessa suhteessa niin oman työympäristön kuin yhteiskunnankin kanssa. Ammatillinen identiteetti merkitsee sitä, että yksilö tuntee omaavansa tiettyyn ammattiin liittyvät ammatitaidot, mutta tiedostaa myös omat rajoituksensa. Lisäksi hän pyrkii kehittymään ja samaistumaan ammattiympäristönsä käytäntöihin. (Stenström 1993, 31–38.) Myös Laineen (2004, 73) mukaan ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa ihanteellisina nähtyihin, kokeneisiin ammatinharjoittajiin, joihin halutaan samaistua. Tämä näkyy varsinkin noviisivaiheessa, jossa sosiaalistuminen työympäristöön rakentaa ammatillista identiteettiä. Kokemuksen ja yhteisöön kiinnittymisen myötä myös yksilölliset ja persoonalliset näkökulmat tulevat osaksi ammatillisen identiteetin rakentumista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–44.)

Ammatillinen identiteetti alkaa rakentua jo ammatinvalinnan vaiheessa. Ammatinvalintaa ja siten myös ammatillisen identiteetin kehitystä ohjaavat usein arkipäivän kokemuksiin pohjautuvat uskomukset tai ennako-oletukset ammatista eli ammattikäsitykset. Esimerkiksi opettajan ammatissa nämä arkinäkemykset tai kokemukset eivät Moilasen (2002, 67–68) mukaan välttämättä kohtaa tieteellistä tietoa opettajuudesta, mutta kuitenkin auttavat yksilöä jäsentämään maailmaa ja selittämään kohtaamiaan ilmiöitä. Nurmisen (1993, 49) mukaan

ammattikäsitys tarkoittaa subjektiivista tulkintaa ammatin olemuksesta ja merkityksestä. Edelleen ammattikäsitteet voidaan jakaa ihmissidonnaisiin ja organisaatiosidonnaisiin käsitteisiin ammatista. Ihmiseen sidoksissa olevalla ammattikäsitteellä tarkoitetaan ajatusta siitä, että ammatissa toimiminen tapahtuu ihmisen ehdoilla ja ammattiin soveltuminen liittyy vahvasti ihmisen ominaisuuksiin. Sen sijaan organisaatiosidonnaisen käsitteen mukaan ammatissa toimiminen tapahtuu organisaation ehdoilla, joihin ihmisen on sopeuduttava.

Ammattikenttä on jatkuvassa muutoksessa, jolloin myös ammatillinen identiteetti muokkautuu jatkuvasti. Osa ammattilaisista hämärtyy tai jopa häviää yhteiskunnan muuttuessa. Ammatillinen hämartyminen tarkoittaa ammatillisten kokonaisuuksien muuttumista siten, että jokin ammatin osa muuttuu tai jopa katoaa kokonaan. Aina kuitenkin jotain aiemmasta jää jäljelle. Tällainen ammattien muokkautuminen voi olla ongelmallista ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta, jos ammatillisen identiteetin ajatellaan tarkoittavan vahvaa sitoutumista tiettyyn ammattiin. Nykyään kuitenkin tarvitaan enemmän joustavuutta, sillä ammatin vaihtaminen tai ammattitaitovaatimusten muuttuminen on yleisempää kuin aiemmin. (Stenström 1993, 35–37.) Joka tapauksessa kaikki ammatissa koetut kokemukset rakentavat ja vahvistavat ammatillista identiteettiä, kun ammattitaito vahvistuu ja omat vahvuudet ja heikkoudet selkiytyvät.

## 5.2. *Opettajan ammatillinen identiteetti*

Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu opettajan persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin yhteenliittymästä. Persoonalliseen identiteettiin liittyvät henkilön käsitykset siitä, millaisena hän kokee itsensä ihmisenä. Kollektiivinen identiteetti taas rakentuu yhteisön yhteisestä kulttuurista ja siihen liittyvät käsitykset siitä, millaisena yhteisö ja sen arvomaailma nähdään. Näin ollen opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu opettajana toimivan käsityksistä siitä, millaisena opettajana hän näkee itsensä, miten hän sijoittaa itsensä omaan ammattiympäristöönsä ja mitä hän haluaa saada aikaiseksi opettajana. Koska opettajuus näin ollen liittyy vahvasti työntekijän omaan persoonallisuuteen, rakentuu opettajan ammatillinen identiteetti niin koulutuksessa, työssä kuin vapaa-ajallakin. (Heikkinen 2000, 13–14.)

Heikkisen (2000, 14) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti on erityinen muihin ammatillisiin identiteetteihin verrattuna, sillä opettaja on myös identiteettien muovaaja. Opettaja osallistuu toiminnallaan myös oppilaiden identiteettien rakentamiseen, sillä juuri opetuksen ja oppimisen avulla välittyvät kulttuurisesti keskeisimmät tiedot, taidot ja arvot. Opettaja ei siirrä näitä arvoja sellaisinaan oppilaille, vaan valitsee niiden joukosta ne, joita pitää itse tärkeinä. Näin opettaja

osaltaan uusintaa kollektiivista identiteettiä, joka edelleen muotoutuu oppilaiden identiteettien rakentumisen myötä. Tämän vuoksi opettajan onkin tärkeää olla tietoinen välittämiensä normien ja arvojen taustoista ja vaikutuksista (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000).

Kohonen (2000, 34–35) on huomannut aineenopettajan ammatillisessa identiteetissä muutoksen pelkästä oppiaineasiantuntijuudesta oppimisen ohjaajan ja koulun kehittäjän suuntaan. Uudella ammatillisella identiteetillä on kolme ulottuvuutta, jotka ovat tiedollinen, pedagoginen ja työyhteisöllinen asiantuntijuus. Samoja suuntaviivoja näkyy myös luokanopettajan ammatillisen identiteetin kehityksessä, sillä kuten Patrikainen (2000, 24) toteaa, ei opettajuus voi säilyä vain kapea-alaisena, ainedidaktiikkaan perustuvana toimintana, vaan tarvitaan laajaa pedagogista osaamista. Beijaardin ym. (2000) tutkimuksen mukaan opettajat kokevatkin ammatillisen identiteettinsä aineosaamisen, didaktisen osaamisen sekä pedagogisen osaamisen yhdistelmänä.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 28) mukaan työelämässä vaaditaan jatkuvaa itsensä kehittämistä ja ammatillista kasvua. Erityisesti niissä ammateissa, joissa oma persoona on vahvasti mukana, esimerkiksi opettajan työssä, vaaditaan persoonallista kasvua. Myös Nurminen (1993, 55) liittää työssä kehittymiseen persoonalliseen kasvuun verrattavissa olevan inhimillisen kasvun. Työ on siis vahvasti kytköksissä ihmiseen, sillä hän arvioi koko ajan työssä toimimisensa motivoivuutta ja mielekkyyttä. Kun työ koetaan mielekkääksi, kehittyy ihmiselle oma persoonallinen tapa työskennellä sekä hyvä työmotivaatio. Tällainen kehitys mahdollistuu työorganisaatiossa, joka sallii tietynasteisen vapauden työntekijöilleen. Keskeisintä työmotivaation löytämiselle ja työn mielekkääksi kokemiselle onkin usein työn autonominen hallinta. (Nurminen 1993, 55–56.) Laskyn (2005) tutkimuksessa opettajat kertoivatkin omasta ammatillisesta identiteetistään, jonka he olivat rakentaneet työuransa aikana omaan persoonaansa sopivaksi. Lisätyötä tuovat muutospaineet työssä kuitenkin uhkasivat tätä ihmiskeskeistä ammatillista identiteettiä, sillä opettajat kokivat opetuksen päälle tulevan lisätyön haittaavan yhteyden luomista oppilaisiin. Joka tapauksessa luokanopettajan ammatti voidaan nähdä ammattina, jossa yksilöllä on paljon vaikutusmahdollisuuksia työnsä toteuttamiseen. Esimerkiksi kandidaatintutkielmassamme (Jaakola & Järvinen 2013, 39–40) haastattelemamme miesluokanopettajaopiskelijat mainitsivat ammatinvalinnan yhdeksi tärkeäksi perusteeksi ammatin monipuolisuuden ja vapauden.

# 6 AINOKAISUUS, ROOLIODOTUKSET JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI SUHTEESSA TOISIINSA

## 6.1. *Ammatillisen identiteetin ja rooliodotusten suhde*

Identiteetin kehittyvästä luonteesta huolimatta yksilö useimmiten kokee omaavansa yhtenäisen ammatillisen identiteetin. Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä luonteeltaan pitkäkestoisena ja läpi ihmisen elämän muokkautuvana, sillä se rakentuu aina ammatinvalinnasta lähtien läpi työelämän ja kokemusten. Ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat niin yksilön oma identiteetti kuin ympäristökin. Varsinkin työyhteisöllä voidaan siis nähdä olevan tärkeä merkitys yksilön ammatillisen identiteetin kannalta. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti opettajan ammatilliseen identiteettiin, joka rakentuu niin yksilöllisen kuin kollektiivisenkin identiteetin kautta. (ks. esim. Hall 1999, Stenström 1993 & Heikkinen 2000.)

Rooli näyttäytyy ammatillista identiteettiä moninaisempana, sillä se saattaa vaihdella tilanteesta toiseen. Roolilla on ammatillisen identiteetin tavoin sekä yksilöllinen että yhteisöllinen puoli, koska yksilö saa ja ottaa rooleja sen perusteella, millaisia rooliodotuksia yksilöön kohdistuu niin hänen oman ammattiasemansa kuin muidenkin ominaisuuksiensa perusteella. Yksilöön kohdistuvat rooliodotukset saattavat pohjautua myös stereotyyppisiin käsityksiin esimerkiksi eri sukupuolten toiminnasta. Myös työyhteisön ulkopuolelta ammatteihin kohdistuu odotuksia, jotka voivat omalta osaltaan määrittää ammatissa toimivien henkilöiden rooleja. Esimerkiksi opettajan ammattiin kohdistuu ”kansankynttilä”-tyyppisiä odotuksia, jotka saattavat ohjata opettajan toimintaa ja näin olleen muokata hänen rooliaan opettajana. Myös opettajakunnan sisäiset käyttäytymismallit ja normit ohjaavat vahvasti siinä toimivien opettajien rooleja työyhteisössä. (ks. esim. Clayton 1994, Goffman 1971 & Cantell 2000.)

Ammatillinen identiteetti ja rooliodotukset ovat kytköksissä toisiinsa, sillä ne molemmat muokkautuvat sekä yksilön että yhteisön vaikutusten perusteella. Tässä tutkimuksessa

opettajan ammatillisen identiteetin ja häneen liitettyjen rooliodotusten suhde nähdään vuorovaikutuksellisenä siten, että sekä ammatillinen identiteetti vaikuttaa rooliodotusten muodostumiseen että rooliodotukset ammatilliseen identiteettiin. Ammatillinen identiteetti sisältää yksilön ammattiin liittyvät resurssit ja puutteet, jotka ohjaavat sekä yksilöä itse valitsemaan esimerkiksi tiettyjä työtehtäviä että yhteisöä kohdistamaan häneen tietynlaisia rooliodotuksia työyhteisössä. Toisin sanoen rooliodotusten muodostuminen on riippuvaista sekä yksilön että yhteisön aktiivisesta, vuorovaikutuksellisesta toiminnasta. Esimerkiksi, kun opettajayhteisö tietää yksilön omaavan vahvan liikunnallisen taustan, saattaa se kohdistaa häneen rooliodotuksia liikuntaan liittyvien työtehtävien suhteen. Toisaalta kyseinen opettaja voi myös itse hakeutua kyseisiin tehtäviin, koska kokee ne omiksi vahvuuksikseen.

Jatkuvasti samanlaisena toistuvat rooliodotukset voivat muokata yksilön ammatillista identiteettiä. Varsinkin noviisivaiheessa, kun yksilön ammatillinen identiteetti ei ole vielä kovin vahva, voivat häneen kohdistetut rooliodotukset muokata sitä. Jos rooliodotukset vastaavat yksilön omia vahvuuksia, yksilön ammatillinen identiteetti on tuskin ristiriidassa niiden kanssa. Jos yhteisön yksilöön kohdistamat rooliodotukset ovat kytköksissä vain oletuksiin tai stereotyyppisiin näkemyksiin yksilöstä, voivat yksilön ammatillinen identiteetti ja rooliodotukset olla herkemmin ristiriitaisia. Näin voi olla myös silloin, kun ammatillinen identiteetti on jo muodostunut kokemuksen myötä vahvaksi, eivätkä rooliodotukset vaikuta niin suuresti siihen. (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

## **6.2. *Ainokaisuus suhteessa ammatilliseen identiteettiin ja rooliodotuksiin***

Ainokaisuuden käsite on vahvasti kytköksissä roolin käsitteeseen, sillä ainokaisuus on jo itsessään tietynlainen rooli, joka yksilölle määräytyy hänen kuuluessaan määrällisesti vähäisempään ryhmään esimerkiksi työpaikalla. Tässä tutkimuksessa keskitytään miessukupuolen perusteella määräytyvään ainokaisuuteen naisensemistöisessä luokanopettajan ammatissa. Erityisesti keskitymme niihin rooliodotuksiin, joita miesluokanopettajiin kohdistuu. Koska ainokaisiin liitetään usein stereotyyppisiä näkemyksiä, saatetaan miesopettajiin herkemmin kohdistaa rooliodotuksia heidän sukupuolensa perusteella. Noviisivaiheessa tällaiset ainokaisiin kohdistetut stereotyyppiset rooliodotukset saattavat muokata heidän ammatillista identiteettiään herkemmin kuin myöhemmin työelämässä. (ks. esim. Kanter 1977.)

Ainokaisuus voi muokata yksilön ammatillista identiteettiä häneen kohdistettujen rooliodotusten perusteella tai jo itsessään silloin, kun yksilö kokee vahvasti kuuluvansa ainokaisten

ryhmään ja omaksuu ainokaisuuden osaksi omaa ammatillista identiteettiään. Toisin sanoen ainokaisuus muokkaa yksilön ammatillista identiteettiä niin yksilön itsensä kuin yhteisönkin aktiivisen toiminnan kautta. Jos yksilö ottaa ainokaisuuden vahvasti oman ammatillisen identiteettinsä osaksi, voi hän itsekin aktiivisesti hakeutua työtehtäviin, jotka hän kokee vastuualueikseen oman ainokaisuutensa vuoksi. Esimerkiksi miesopettaja saattaa kokea fyysistä voimaa vaativat työtehtävät omaksi vastuualueekseen, joten hän hakeutuu niihin omatoimisesti. Yksilöllä on yleensä jo ennen varsinaista työelämää käsitys omasta ainokaisasemastaan tulevassa ammattiympäristössään, joten ainokaisuus kytkeytyy ammatilliseen identiteettiin jo ammatinvalinnassa ja konkretisoituu edelleen opiskelun aikana, viimeistään omassa työyhteisössä.

# 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 7.1. *Tutkijoiden ennakko-oletukset*

Eskolan ja Suorannan (1998, 210–211) mukaan tutkijan sekä tietoiset että tiedostamattomat ennakkokäsitykset tai asenteet saattavat vaikuttaa tutkimukseen ja tutkimuksen tulosten analysointiin, joten niiden huomioiminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta erittäin tärkeää. Tässä tutkimuksessa huomion arvoista on erityisesti se, että miesluokanopettajaopiskelijoita käsittelevä kandidaatintutkielmamme ohjasi meitä myös tämän tutkimusaiheen pariin. Koska kandidaatintutkielmassamme saimme selville, että miesluokanopettajaopiskelijat olivat valinneet luokanopettajan ammatin erityisesti sen monipuolisuuden ja itsenäisyyden sekä vapaa-ajan suuren määrän vuoksi, voivat nämä tulokset ohjata ajatteluamme myös ammatissa toimivien opettajien suhteen.

Ennakko-oletuksiimme vaikuttavat myös omakohtaiset kokemuksemme sekä ylipäättään opettajista että miesluokanopettajista niin peruskoulun kuin lukionkin perusteella. Näiden kokemusten perusteella käsityksemme miesluokanopettajista ei erityisellä tavalla eroa naisluokanopettajista, vaikka olemmekin huomanneet joitain eroja työtehtävissä esimerkiksi opetettavien aineiden suhteen (esimerkkinä miesopettaja teknisessä työssä). Koska opiskelemme myös itse luokanopettajiksi, on luokanopettajan ammatti meille monella tasolla tutumpi kuin kyseisen ammatin ulkopuolelta tulevalle tutkijalle. Opiskelun kautta olemme tutustuneet opettajan ammatin teoreettiseen viitekehykseen. Opetusharjoitteluiden ja luokanopettajan sijaisuuksien myötä olemme saaneet näkökulmaa myös käytännön koulumaailmaan. Opintojen keskuudessa olemme useasti törmänneet keskusteluun miesluokanopettajien määrästä, joka tässäkin tutkimuksessa on esillä. Tämän keskustelun perusteella muodostimme käsityksen, että miesluokanopettajia tarvittaisiin enemmän. Tämä käsitys kuitenkin osittain muuttui kandidaatintutkielmaa tehdessämme, sillä tarkastelemiemme tutkimusten mukaan miesten määrän lisäämiselle ei ollut tarpeeksi perusteita.



## 7.2. *Tutkimuskysymykset*

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miesluokanopettajien kokemuksia omasta opettajuudestaan ja heihin kohdistuvista odotuksista naisenemmistöisellä alalla. Tutkimme opettajuuteen liittyviä kokemuksia ammatillisen identiteetin käsitteen kautta, ja odotuksia tarkastelemme roolin ja rooliodotusten käsitteitä apuna käyttäen. Lisäksi haluamme selvittää ammatillisen identiteetin ja rooliodotusten suhdetta eli sitä, ovatko miesluokanopettajien kokemukset omasta opettajuudestaan jollain tavalla ristiriidassa heihin kohdistuvien odotusten kanssa. Olemme lähestyneet aihetta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millaisena miesluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa?
- Millaisia rooliodotuksia miesluokanopettajat kokevat heihin kohdistuvan?
- Miten miesluokanopettajien kokemus omasta opettajuudestaan eroaa heihin kohdistuvista rooliodotuksista?

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyy miesluokanopettajien ammatilliseen identiteettiin, joka muodostuu niin henkilön ennako-oletuksista, ammatinvalinnasta, ammattitaitoon ja ammatissa toimimiseen liittyvistä kokemuksista kuin oman persoonan ja ympäristön vaikutuksista. Toinen tutkimuskysymys ottaa huomioon niin työyhteisön sisä- kuin ulkopuoleltakin tulevat rooliodotukset. Erityisen huomion kohteena on myös se, että luokanopettajan ammatti on naisenemmistöinen. Haluammekin selvittää, kohdistuuko miesluokanopettajiin tietynlaisia rooliodotuksia heidän sukupuolensa perusteella, vai onko sukupuolella merkitystä luokanopettajana toimimisessa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä pohditaan vielä miesluokanopettajien omaan opettajuuteen liittyvien kokemusten sekä heihin kohdistettujen rooliodotusten suhdetta.

## 7.3. *Metodologiset ratkaisut*

### 7.3.1. *Laadullinen näkökulma tutkimuksessa*

Puusan ja Juutin (2011a, 23–24) mukaan tutkimustavan valinnan tulee perustua ymmärrykseen tutkimuskohteesta ja siitä, mitä halutaan tutkia. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on kokemusten tutkiminen sekä tutkittavan ilmiön mielekäs tulkinta (Puusa & Juuti 2011b, 48). Koska tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisesti kokemuksia, tuntuu laadullisen tutkimustavan valinta luontealta. Laadullisen tutkimuksen erityispiirteinä voidaan pitää sitä, että siinä kerätyn aineiston analysoinnissa pyritään tiivistämään tutkittavan asian kannalta olennaisimmat seikat menettämättä kuitenkaan kokonaiskuvaa aineistosta. Laadullisen aineiston analysointiin on monia eri tapoja, jotka vaihtelevat tutkimuksen mukaan. Tutkija voi esimerkiksi keskittyä pelkän aineiston

analysointiin tai käyttää aiheeseen sopivaa teoriaa lähtökohtana omille tulkinnoilleen. (Eskola & Suoranta 1998, 138–146.) Tämän tutkimuksen tulosten analysoinnissa ohjaavana tekijänä toimii aiemmin esitelty teoriapohja hankitun aineiston lisäksi. Tutkimus ei siis ole täysin teorialähtöinen tai aineistolähtöinen, vaan ennemminkin niiden molempien ohjaama.

Vaikka kokemusten tutkimiseen liittyykin aina tulkinnallisuus, on laadullisista tutkimusmenetelmistä haastattelu hyvä väline kokemusten selvittämiseen. Kun tutkija luo esiymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä, voi hän haastattelun avulla päästä siihen käsiksi, vaikka se olisikin tasoltaan abstrakti. Haastattelu on menetelmänä myös joustava, sillä se sallii tutkijan esittämät lisäkysymykset haastattelun aikana. Tämä taas auttaa tutkijaa ymmärtämään haastateltavaa sekä tutkittavana olevaa ilmiötä, vaikka kokemus onkin pohjimmiltaan aina subjektiivinen. (Puusa 2011a, 76.) Tässä tutkimuksessa laadulliseksi tutkimusmenetelmäksi on valittu haastattelu juuri sen vuoksi, että kykenisimme parhaalla mahdollisella tavalla selvittämään tutkittavien kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä niiden abstraktiudesta huolimatta.

### 7.3.2. *Yksilöhaastattelu tutkimusmetodina*

Tässä tutkimuksessa olemme valinneet aineistonkeruutavaksi yksilöhaastattelun, jonka olemme toteuttaneet puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan etukäteen määriteltyä kysymyslistaa, joka ohjaa haastattelun kulkua, mutta antaa myös väljyyttä haastattelutilanteessa esitettävälle tarkentaville kysymyksille sekä vapaammalle keskustelulle (Edwards & Holland 2013, 29). Edelleen teemahaastattelu etenee ennalta päätettyjen teemojen mukaisesti ja tutkija pystyy ohjaamaan haastattelua kuitenkin kontrolloimatta sen kulkua kokonaan. Lähtökohtana teemahaastattelulle on se, että tutkija on perehtynyt hyvin tutkittavaan aiheeseen, minkä perusteella hän on ottanut haastatteluun mukaan tutkimuksensa kannalta olennaisimmat asiat. Teemahaastattelun käyttäminen edellyttää sitä, että kaikki tutkittavat tunnistavat haastattelun teemat ja he pystyvät niihin omien kokemusten perusteella vastaamaan. (Puusa 2011a, 81–82.) Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tarkoitetaan valmiiksi määriteltyä kysymyslistaa (ks. Liite 1), jossa kysymykset on järjestetty teemoittain. Haastattelutilanteissa teemojen järjestys pysyi samana, mutta teeman sisällä olevien kysymysten paikat saattoivat vaihdella. Haastattelutilanteiden eläessä esitimme osalle haastateltavista myös lisäkysymyksiä, jolloin tiettyjen teemojen laajuus vaihteli haastateltavien välillä.

Kuten jo mainitsimme, haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Koimme yksilöhaastattelun sopivaksi tutkimusmenetelmäksi ensinnäkin sen vuoksi, että käytännön järjestelyt olivat selvästi helpompia kuin esimerkiksi ryhmähaastattelun järjestämisessä. Koska

haastateltavinamme oli kahdeksan eri opettajaa eri kouluista, olisi heidän aikataulujensa yhteensovittaminen ryhmähaastattelua varten ollut erittäin hankalaa. Toiseksi, yksilöhaastattelussa haastattelu keskittyy yhteen haastateltavaan kerrallaan, jolloin ryhmähaastattelun mahdollinen vertaispaine tai jonkun jäsenen vahva esilletulo ei vaikuta yksittäisen haastateltavan vastauksiin. Kolmanneksi, miesluokanopettajien kokemukset naisenemmistöisellä alalla saattavat osalla vastaajista liittyä arkaluontoisiin asioihin, jolloin henkilökohtainen yksilöhaastattelu voi olla haastateltavalle miellyttävämpi tilanne kuin ryhmähaastattelu. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998.)

Toisaalta yksilöhaastattelusta puuttuu Sulkusen (1990, 264–265) mukaan ryhmähaastattelun hyvinä puolina nähtävät kontrolli ja tehokkuus. Kontrollilla tässä tarkoitetaan ryhmän jäsenten toisiinsa kohdistamaa kontrollia, jossa haastateltavien kokemusten yhteneväisyys hankaloittaa niiden salaamista. Tehokkuus viittaa useamman haastateltavan haastattelemiseen yhdellä kertaa, mikä ei kuitenkaan omassa tutkimuksessamme olisi ollut tarkoituksenmukaista, sillä jo järjestelyjen hankaluus olisi kumonnut tällaisen haastattelutavan tehokkuuden. Myös asemamme naispuolisina tutkijoina edesauttoi yksilöhaastattelun valintaa, sillä Eskolan ja Suorannan (1998, 93) mukaan miehen saattaa olla helpompaa kertoa naiselle asioita, joita hän ei välttämättä halua jakaa toisen miehen kanssa.

Ennen haastattelua tutkijan tai tutkijoiden tulee päättää, onko haastattelijana yksi vai useampi henkilö (Eskola & Suoranta 1998, 98). Koska teemme tutkimusta yhdessä, päätimme toteuttaa myös haastattelut niin, että toimimme molemmat haastattelijoina. Yhdessä haastattelemisen hyvä puoli on se, että molemmat tutkijat pystyvät vaikuttamaan haastattelun etenemiseen ja tarvittaessa esittämään lisäkysymyksiä. Toisaalta Puusan (2011a, 78) mukaan tutkittava saattaa jännittää tai arastella haastattelutilanteessa, mikä voi edelleen voimistua, kun haastattelijoina on kaksi. Edellä mainittu tilanne voi tulla erityisesti vastaan silloin, kun haastattelijana toimii pitkän linjan ammattitutkija ja haastateltavana on esimerkiksi nuori henkilö. Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat kuitenkin jo pitkään ammatissa toimineita, joten heillä oli varmuutta vastata kysymyksiin, eikä kahden haastattelijan läsnäolo näyttäytynyt haittaavana tekijänä.

#### **7.4. *Aineiston kuvaus***

Aineistonkeruutavan valinnan jälkeen meidän tuli päättää haastateltavien määrä, joka tuottaisi tämän tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Aineiston tuli siis olla tarpeeksi laaja ja vastata tutkimuskysymyksiimme. Koska tarkoituksenamme oli selvittää miesluokanopettajien kokemuksia, oli haastateltavaksi luonnollista valita miesluokanopettajia. Emme kokeneet tarpeelliseksi ottaa haastateltaviksi naisluokanopettajia, sillä halusimme keskittyä erityisesti ainokaisina toimiviin

miesluokanopettajiin. Naisluokanopettajia haastatteleamalla olisimme luultavimmin saaneet selville miesluokanopettajiin liittyviä käsityksiä ja naisluokanopettajien kokemuksia heistä, mikä ei kuitenkaan ollut tutkimuksemme tavoitteena.

Haastateltavien määrää pohdittaessa useimmiten käytetty ideaali on saturaation käsite, jolla tarkoitetaan aineiston kylläntymistä. Toisin sanoen, kun saturaatiopiste saavutetaan, eivät lisähaastattelut enää tuota uutta tietoa, vaan samat aiheet alkavat toistua. (Edwards & Holland 2013, 65.) Lähestyimme sähköpostin (ks. Liite 2) välityksellä yhteensä kymmentä miesluokanopettajaa, joista kahdeksan vastasi viestiimme ja suostui haastateltavaksi. Tämän jälkeen pyysimme sähköpostilla (ks. Liite 3) tutkimusluvan rehtoreilta kaikista niistä kouluista, joissa haastateltavat työskentelevät. Sovimme jokaisen haastateltavan kanssa heille sopivan haastatteluajankohdan, minkä jälkeen lähetimme heille haastattelurunkoomme pohjautuvan teemarungon (ks. Liite 4), jonka avulla he pystyivät valmistautumaan haastatteluun jo etukäteen. Puusan (2011a, 76) mukaan joissain tutkimuksissa onkin perusteltua antaa joko aiheet tai valmiit haastattelukysymykset etukäteen haastateltavalle, jotta haastattelu tuottaisi mahdollisimman paljon tietoa ja samalla monipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Itse perustelimme opettajille lähetettävää haastattelurunkoa sillä, että rauhassa tutkimusaiheisiin tutustumalla heidän olisi helpompi tuoda haastattelussa esille kokemuksiin liittyviä esimerkkitilanteita.

Edwards ja Holland (2013, 43) mainitsevat hyvän haastattelupaikan ominaisuuksiksi käytettävyyden, miellyttävyyden ja saavutettavuuden sekä tutkijalle että tutkittavalle. Tärkeää on myös, että haastattelupaikka mahdollistaa häiriöttömän keskustelun sekä riittävän selkeän nauhoitteen äänittämisen. Lisäksi on muistettava, että valitun ympäristön luonne vaikuttaa osaltaan haastattelun sujumiseen. Tutussa ympäristössä haastateltava saattaa kertoa omista kokemuksistaan paljon avoimemmin kuin tuntemattomassa. Omat haastattelumme toteutettiin haastateltavien miesluokanopettajien kouluilla joko heidän omassa luokassaan tai mahdollisesti tyhjänä olevassa neuvotteluhuoneessa. Näin ollen edellä mainitut hyvän haastattelupaikan ominaisuudet täyttyivät hyvin.

Haastattelut toteutettiin vuoden 2014 syksyn aikana. Haastatteluista suurin osa toteutettiin lokakuussa, loput marraskuussa. Haastattelutilanteessa meillä oli mukana nauhuri, jonka käytöstä oli sovittu etukäteen haastateltavien kanssa. Haastattelujen kesto vaihteli 18 minuutista 42 minuuttiin. Haastateltavien työkokemus luokanopettajana vaihteli 12 vuodesta 30 vuoteen. Haastattelut litteroitiin haastattelunauhoitteiden perusteella, ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 80 sivua. Haastatteluiden edetessä pohdimme tutkimusaineistomme saturaatiota. Tulimme siihen tulokseen, että kahdeksalla haastattelulla aineistomme saavuttaa riittävän saturaatiopisteen tutkimuskysymystemme kannalta.

## 7.5. *Aineiston analyysi*

Olemme tässä tutkimuksessa valinneet aineiston analysoinnin lähtökohdaksi laadullisen sisällönanalyysin. Laadullinen sisällönanalyysi voidaan määritellä väljäksi metodiseksi viitekehyyksi, joka mahdollistaa monipuolisen aineiston tarkastelun niin aineistolähtöisellä kuin teorialähtöisellä tavalla. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheiksi voidaan lukea analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen ja kategorisointi sekä tulkinta. Analyysiprosessi on monivaiheinen, mutta eri vaiheet voivat esiintyä analyysissä myös samanaikaisesti. Esimerkiksi tulkintaa voi tapahtua koko analysointiprosessin ajan, eikä pelkästään analyysin lopussa. (Puusa 2011b, 117.)

Tässä tutkimuksessa valitsemamme laadullinen sisällönanalyysi alkoi aineistoon tutustumisella ja haastatteluiden huolellisella läpikäymisellä. Aineistoon tutustumisen jälkeen teemoittelimme sen tutkimuskysymystemme mukaan. Olimme jo haastattelurungon suunnitteluvaiheessa värikoodanneet itsellemme haastattelukysymykset sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen arvelimme niiden tuovan vastauksia. Tämä analyysiprosessin esivaihe helpotti teemoittelua varsinaisessa analyysivaiheessa. Seuraavaksi rakensimme analyysipolun jokaisen tällaisen teeman ympärille sekä teorian että aineiston ohjaamana. Toisin sanoen pilkoimme jokaisesta tutkimuskysymyksestä luodun teeman useampaan osaan siihen liittyvään teoriaan nojaten, mutta tarpeen mukaan lisäsimme alateemoiksi aineistossa usein toistuvia aiheita. Loimme työtämme helpottamaan kaikille teemoille omat koodit, joiden mukaan aineisto koodattiin. Lisäksi jokainen haastateltava sai oman koodinsa, jotta voisimme tarvittaessa yksilöidä eri teemoihin liittyvät sitaattit analyysin edetessä. Jo koodattua aineistoa pilkoimme vielä pienempiin alateemoihin, jotta analyysin puhtaaksi kirjoittaminen olisi helpompaa. Tutkimuskysymysten analyysipolut on esitetty tulosten yhteydessä omissa kaavioissaan (KAAVIOT 1–3).

Ensimmäiseksi kävimme läpi aineistoa, jotta löytäisimme siitä ne kohdat, jotka soveltuvat tutkimuksemme ensimmäiseen pääteemaan eli oman opettajuuden kokemiseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ohjaavana teoriana toimi ammatillisen identiteetin käsite. Omassa teemoittelussamme määrittelimme siis opettajan ammatillisen identiteetin näkemykseksi omasta opettajuudesta, minkä perusteella valitsimme aineistosta sopivat kohdat pääteemamme alle. Koska ammatillinen identiteetti rakentuu aina ammatinvalinnasta nykyhetkeen saakka, jaoimme sen ammatinvalinnan ja nykyhetken alateemoihin.

Ammatinvalinnan teemaan listasimme kaikki ne kohdat, joissa haastateltavat kertoivat siitä, miksi ja miten he ovat hakeutuneet luokanopettajan ammattiin. Nämä kohdat jaoimme

edelleen sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Sisäisiin tekijöihin luimme kuuluvaksi oman taustan vaikutukset ammatinvalintaan sekä motivaation löytää itselle sopiva ammatti. Ulkoisiin tekijöihin liitimme sen sijaan muun muassa tuttujen opettajien sekä sijaisuuksien mukanaan tuomat ennakkokäsitykset opettajan ammatista. Nykyhetken teemaan otimme mukaan kaikki ne kohdat, joissa haastateltavat kertoivat niin ammatistaan yleisesti kuin omasta toimimisestaan siinä. Nämä kohdat luokittelimme edelleen ammattikäsityksiin, vahvuuksiin sekä haasteisiin. Vahvuuksiin sisällytimme sekä sellaiset kohdat, jotka kertoivat opettajien omasta toimivasta tyylistä opetustyössä että ne, jotka korostivat miessukupuolen näkymistä erityisesti positiivisena tekijänä opettajuudessa. Haasteisiin jäljelle jäivät ne kohdat, jotka liittyivät erityisesti työnkuvan muutokseen sekä alkuopetukseen. Nykyhetken alateemoista (ammattikäsitys, vahvuudet ja haasteet) kokosimme vielä itsellemme tarkemman jaottelun laskemalla aineistosta löytyviä yleisimpiä mainintoja, mikä auttoi meitä nykyhetkeen liittyvässä analyysissä.

Analyysin toisessa vaiheessa silmäilimme aineistoa löytääksemme kaikki ne kohdat, jotka soveltuvat tutkimuksemme toiseen pääteemaan eli miesluokanopettajiin kohdistuviin rooliodotuksiin. Tämän toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teorian puolelta meitä ohjasi roolin käsite, jonka omassa teemoittelussamme määrittelimme kokemukseksi siitä, millaisia rooliodotuksia tutkittavaan kohdistuu. Tämän pääteeman alle teimme jaottelun, jossa pääteemamme alateemoiksi erotettiin työyhteisön sisältä ja ulkopuolelta tulevat odotukset.

Työyhteisön sisältä tulevat odotukset jaoimme edelleen ammattiosaamisen ja sukupuolen teemoihin. Ammattiosaamisen teeman alle keräsimme kaikki ne kohdat, joissa kävi ilmi tutkittavan koulutukseen, taustaan ja erityisosaamiseen liittyvät odotukset. Sukupuolen teeman alle taas tulivat kaikki ne kohdat, joissa ilmeni tutkittavien kertomia sukupuoleen kohdistuvia odotuksia töissä. Oman käsityksemme mukaan työyhteisössä esiintyviin rooliodotuksiin vaikuttaa myös työyhteisön yleinen ilmapiiri. Sen vuoksi lisäsimmekin työyhteisön sisäisten odotusten alateemaksi myös työssä viihtymisen. Työyhteisön ulkopuolelta tuleviin odotuksiin liitimme niin oppilailta, vanhemmilta kuin muiltakin ammatin ulkopuolisilta henkilöiltä tulevat odotukset. Myös niitä tarkastelimme ammattiosaamisen ja sukupuolen teemojen kautta. Molemmat teemat näkyivät selvästi sekä vanhempien että muiden ammatin ulkopuolisten henkilöiden odotuksissa. Oppilaiden odotuksissa sen sijaan ilmi kävivät vain opettajan sukupuoleen liittyvät odotukset.

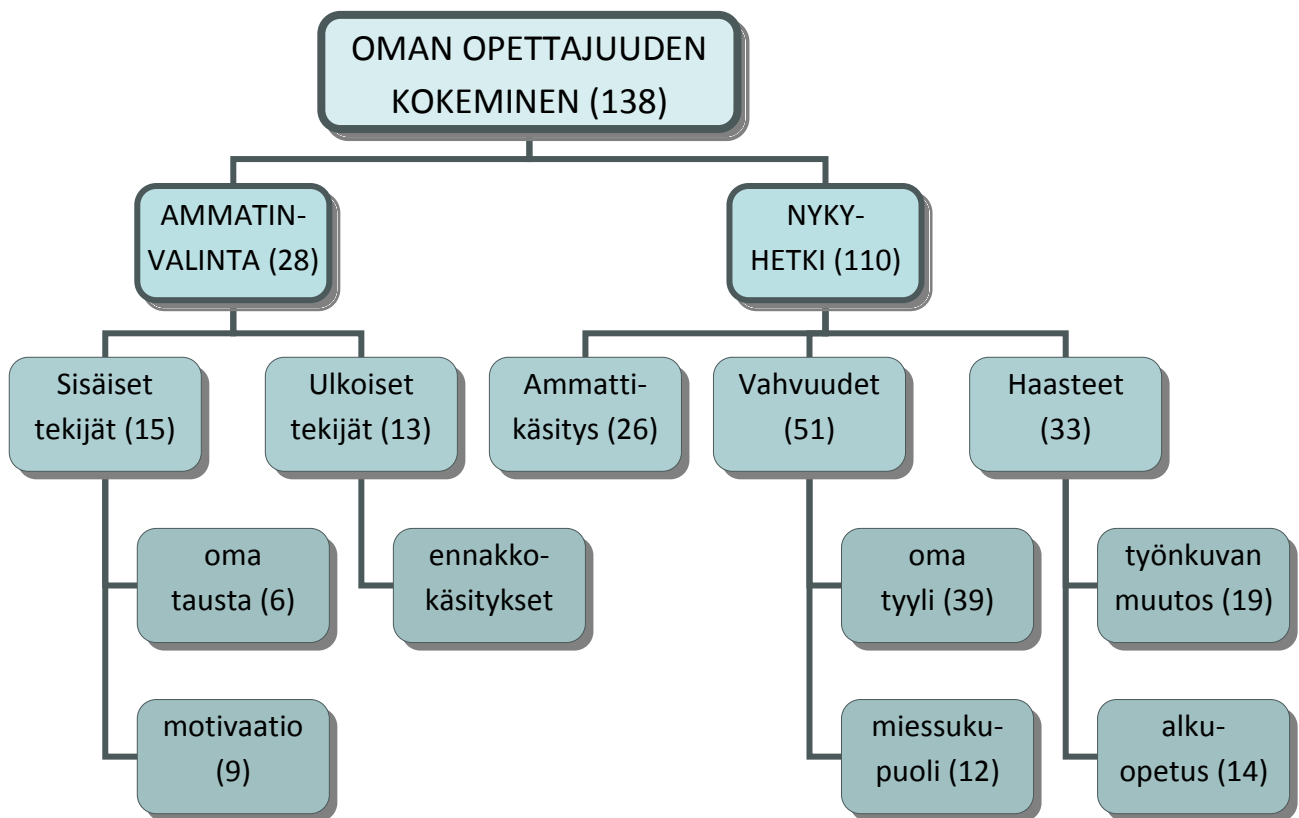
Analyysin kolmannessa vaiheessa tarkastelimme aineistoa kolmannen pääteemamme, miesluokanopettajien oman opettajuuden kokemuksen ja heihin kohdistettujen rooliodotusten yhtenevyyden, kautta. Tästä teemasta johdetun kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla ohjaavana teoriana toimivat tutkimuksemme edellisistä pääteemoista tutut ammatillisen identiteetin ja roolin käsitteet. Jaoimme oman opettajuuden ja rooliodotusten pääteeman kahteen osioon sen perusteella,

olivatko ne ristiriidassa keskenään vai eivät. Nämä alateemat jaoimme edelleen kahteen osioon. Sukupuoli-osioon liitimme kaikki ne kohdat, joissa sukupuoli tuli ilmi jollain tavalla. Loput listasimme Muut-osioon.

# 8 TULOKSET

## 8.1. Millaisena miesluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa?

Olemme havainnollistaneet ensimmäisen tutkimuskysymyksemme suhteen tekemäämme teemoittelua alla olevassa kaaviossa (KAAVIO 1). Kaaviosta löytyvät myös eri teemoihin liittyvien mainintojen määrät. Nykyhetkeen liittyvät tarkemmat jaottelut eivät näy tässä kaaviossa, mutta tulevat esille tulosten yhteydessä.



KAAVIO 1: Oman opettajuuden kokeminen.

### 8.1.1. Ammatinvalinta

Teemoitellun aineiston perusteella näyttää siltä, että haastattelemiemme miesluokanopettajien opettajuus on lähtenyt rakentumaan jo ammatinvalinnan vaiheessa. Ammatinvalintaa taas on



ohjannut erityisesti haastateltavien oma tausta. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi omien harrastustensa rohkaisseen valitsemaan luokanopettajan ammatin, sillä niiden kautta he olivat saaneet kokemusta lasten ja nuorten kanssa toimimisesta sekä taitoja, jotka he kokivat hyödyllisiksi luokanopettajan ammattia ajatellen:

*— tavallaan omat harrastukset vähän ehkä tai tää musiikkiharrastus mikä oli siinä et koin sen mielenkiintoiseksi ammatiksi ni päätin pyrkiä.*

Oman taustan lisäksi tutkittavien ammatinvalintaan oli vaikuttanut myös se, että itselle sopivan ammatin löytäminen oli tullut ajankohtaiseksi. Osalla haastateltavista oli ollut luokanopettajan ammatin lisäksi muitakin vaihtoehtoja, eikä luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen näin ollen ollut selvä valinta. Vaikka haastattelemiemme miesluokanopettajien oma tausta oli suunnannut kiinnostusta luokanopettajan ammattiin, kokivat he silti osittain myös ajautuneensa luokanopettajiksi:

*Ajauduin kai siihen sen takia, kun tuli vähän pakko miettiä mitä rupee isona tekeen.*

Edellä mainittujen sisäisten tekijöiden lisäksi tutkittavien ammatinvalintaa olivat ohjanneet myös teemoittelussa ulkoisiksi tekijöiksi määritellyt ennakkokäsitykset luokanopettajan ammatista. Nämä ennakkokäsitykset olivat rakentuneet ensinnäkin tutkittavien perhe- ja tuttavapiiristä löytyneiden opettajien välityksellä ja toiseksi tehtyjen sijaisuuksien perusteella. Sijaisuudet olivat vahvistaneet haastattelemiemme miesluokanopettajien kokemusta siitä, että luokanopettajan ammatti sopii heille:

*Mut sitte mä tein vuoden sijaisuuksia sen innostamana, että kokeillaas. Vuosi sijaisuuksia ja sitten toisella kertaa mä jo pääsin.*

Edellä kuvatun analyysin perusteella näyttäisi siis siltä, että haastattelemamme miesluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa lähteneen muodostumaan jo varhaisessa vaiheessa, vaikka ammattiin päätyminen onkin osittain ollut ajautumisen seurausta. Joka tapauksessa he ovat kokeneet omaavansa luokanopettajan ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja jo ammatinvalinnan hetkellä. Nämä tiedot ja taidot ovat vastanneet tutkittavien ennakkokäsitystä luokanopettajana toimimisesta, mutta heidän oma opettajuutensa on rakentunut selkeämmäksi vasta työelämässä.

### 8.1.2. Nykyhetki

Haastattelemamme miesluokanopettajat kertoivat paljon kokemuksistaan opettajan ammatissa toimimisesta, mistä voidaan päätellä jotain myös heidän ammattikäsitteistään. Haastatteluissa toistui useaan otteeseen kolme eri teemaa: työn monipuolisuus ja vapaus, yksilö- ja yhteistyön vuorottelu sekä työn vaativuus. Haastateltavien kokemuksissa työn monipuolisuus näyttäytyi esimerkiksi vaihtelevina työpäivinä, useina opetettavina aineina sekä ajoittaisena projektien parissa työskentelynä. Vapaus taas tuli esille muun muassa työn itsenäisyytenä sekä luovan työskentelyn mahdollisuutena. Sekä monipuolisuutta että vapautta pidettiin tärkeänä opettajan työssä:

*No hyvät puolet on kyllä se, että päivät on hyvin vaihtelevia ja mielenkiintosta olla oppilaiden kanssa tekemisissä ja sitten erittäin suuri plussa on se, että tää on aika itsenäistä työtä. Saa ite suunnitella ja toteuttaa. Tietyissä puitteissa, mutta kuitenkin aika iso vapaus.*

Yksilötyön ja yhteistyön määrät luokanopettajien työssä vaihtelivat haastateltavien kokemuksissa. Osa haastateltavista koki, että satunnaisen yhteistyön lisäksi suurin osa opettajana toimimisesta tapahtuu yksilötyöskentelynä. Osalle taas opettajuuteen liittyi jopa runsaammin yhteistyötä kuin yksilötyötä. Toisaalta yhteistyö ja yksilötyö näkyivät myös suunnilleen yhtä suurina tekijöinä luokanopettajan työssä:

*Se koostuu niin pienistä palasista se yhteistyö, mutta kyl varmaan vähä enemmän itte suunnittelee et varmaan aika lähelle saman verran ku kollegoiden kanssa.*

Edellä mainittujen työn positiivisten puolten lisäksi miesluokanopettajat kertoivat myös työn huonoista puolista, jotka lisäävät työn vaativuutta. Näitä olivat esimerkiksi kiire ja työn henkinen uuvuttavuus. Lisäksi huonona nähtiin yleinen levottomuus koulussa sekä liian isot ryhmäkoot.

Opettajan työssä toimimisen vahvuuksista haastattelemamme miesluokanopettajat kertoivat erityisesti oman opetustyylinsä kautta. Lisäksi he pohtivat myös miessukupuolen merkitystä omassa opettajuudessaan. Oma opetustyyli tuli haastatteluissa esille neljän eri teeman kautta, jotka olivat ryhmänkäsittelytaidot, oma luonne, oppiaineet sekä yleisesti työssä tarvittavat ominaisuudet. Haastateltavat kertoivat omaavansa hyviä ryhmänkäsittelytaitoja, mikä edesauttoi niin luokan kurissa pitämistä kuin hyvän ilmapiirin luomista:

*Mä oon tietyllä tapaa aika jämäkkä, vaadin kuria. — Toisaalta sitten taas mä luotan aika paljon lapsiin, mä annan niille vapauksia.*

Oma luonne näkyi miesluokanopettajien omassa opettajuudessa varsinkin rentoutena, huumorintajuisuutena sekä persoonallisuutena. Haastateltavat kokivat kyseiset ominaisuudet vahvuuksiksi luokanopettajan työssä. Koska haastatteluissa ilmeni myös haastateltavien toimiva vuorovaikutus oppilaiden ja vanhempien kanssa, on näillä luonteenpiirteillä voinut olla siihen vaikutusta. Eräs haastateltavista kertoi, että oman luonteen mukaisella opetustyyllillä luotu vuorovaikutus oppilaiden kanssa on säilynyt välillä pitkäänkin:

*Mä en oo pingottaja-opettaja, että mun luokassa ei tarvi mitenkään mielistellä opettajaa eikä pingotella, että se on aika rentoo touhua. Musta koulun tärkein tehtävä on luoda semmonen rento ilmapiiri sinne, et on hyvä tulla sinne luokkaan. Mä uskosin, että oppilaat tykkää meikäläisen tyylistä. Ei oo ainakaan kauheesti valituksia tullu vuosien varrella. Ja vanhatkin oppilaat tulee morjesteleen mua, vaikka kuinka ollu niitten kaa joskus napit vastakkain.*

Oppiaineisiin liittyvät vahvuudet vaihtelivat haastateltavien välillä muun muassa erikoistumisopintojen ja harrastusten mukaan. Joka tapauksessa kaikilta haastateltavilta löytyi omiksi koettuja oppiaineita, jotka nousivat muita oppiaineita mieluisammiksi. Oppiainevahvuuksien lisäksi haastattelemamme miesluokanopettajat mainitsivat itseltään löytyviä ominaisuuksia, joista on yleisesti hyötyä opettajan työssä. Näitä olivat muun muassa joustavuus, vastuullisuus, pitkäjännitteisyys sekä kaikkien tasapuolinen kohtelu.

Miessukupuolen hyödyllinen merkitys opettajan työssä tuli haastatteluissa esille erityisesti tietynlaisen auktoriteetin omaamisena. Haastattelemamme miesluokanopettajat kokivat, että heillä oli miehinä luontaista auktoriteettia esimerkiksi ison koon tai möreän äänen vuoksi. Vaikka auktoriteettina oleminen saattaakin näin ollen olla miehelle helpompaa, ei se liity pelkästään miessukupuoleen:

*No ehkä siitä [miessukupuolesta] enemmän hyötyä on, että voi olla, että jonkunlainen pieni auktoriteetti, isokokonen miesopettaja helpommin saavuttaa, mutta ei se mikään itsestäänselvyys ole, et kyllä se aina jokaisen ryhmän kanssa pitää se työ, millä saa sen vuorovaikutuksen toimii. Mutta ei miessukupuolesta ainakaan haittaa oo ollu.*

Auktoriteetin lisäksi haastateltavat kertoivat oman sukupuolensa vaikuttavan työssä myös esimerkiksi silloin, kun oppilaat kaipaavat miehen malleja. Osa myös koki tällaisen miehen mallina olemisen omaksi vastuualueekseen. Toisinaan miessukupuolesta oli työssä myös jonkin asteista haittaa. Kontaktin luominen esimerkiksi huonon isäsuhteen omaavaan oppilaaseen tai arkaan tyttöoppilaaseen saattoi aluksi olla hankalaa:

*— joskus on kyl törmänny sellaseen, et joku arempi tyttöoppilas saattaa hetken aikaa olla, ku tulee uutena luokalle, ni saattaa olla vähän et mieltii, et tuo möreä-ääninen iso äijä tuolla et pelottavahan se on, mut kyl nekin on karissu ainaki mun mielestä aika nopeesti.*

Opettajan työn haasteista haastattelemamme miesluokanopettajat kertoivat eritoten työn muutoksen ja alkuopetuksen kautta. Työn muutos näyttäytyi varsinkin ylimääräisen työn lisääntymisenä, opettajuuden muokkautumisena sekä ylipäättään koulun muutoksena. Ylimääräiseen työhön haastateltavat listasivat muun muassa tekniikan, byrokratian sekä erilaisten kokousten lisääntymisen. Vaikka näiden asioiden koettiin vievän aikaa varsinaiselta opetustyöltä, nähtiin ne toisaalta myös positiivisessa valossa:

*Kiire on lisääntyny ja sit ehkä tämmönen, tämmöset kirjalliset, byrokraattiset hommat. Erilaisia kuponkeja pitää täyttää ja helmi-viestintää harrastaa ja on kyllä ihan hyvä asia.*

Opettajuuden muokkautumiseen liittyivät erityisesti lisääntynyt sosiaalityö opettajan työssä sekä opettajan muuttuminen ohjaajaksi. Sosiaalityöllä haastattelemamme opettajat tarkoittivat niin luokassa tapahtuvaa oppilaiden tarpeiden monipuolista huomioimista kuin myös luokan ulkopuolelle sijoittuvaa kodin, koulun ja varsinaisten sosiaalityöntekijöiden yhteistyötä. Opettajuuden ohjaajamaiseen luonteeseen liitettiin ajatus, että opettaja ei enää anna tietoa valmiiksi pureskeltuna, vaan tarjoaa oppilaille mahdollisuuden itsenäiseen tiedonhakuun ja omaan ajatteluun. Opettajuuden muokkautumisen teemoista ohjaajuus nähtiin sosiaalityötä positiivisempänä haasteena.

*No sanotaan, et 80-luvun lopusta siihen 90-luvun alkuun koulu oli vielä sitä vanhaa, perinteistä koulua, missä käytiin koulua, kirjoitettiin, kaunokirjotusta tehtiin ja se opettaja oli opettaja ja silloin ei viel ees puhuttu vanhempien ja koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Se tuli 90-luvun alun jälkeen muutos, joka vauhti on vaan kiihtyny, viimesimpänä on päästy kolmiportaiseen juttuun ja muuta, niin edespäin. Sanotaan, et byrokratia on lisääntyny, opettaja ei oo enää opettaja, se on sosiaalityöntekijä, se on välillä huoltajan neuvoja —*

*Aikasemminhan opettaja oli ehdoton auktoriteetti ja tiedon tietäjä, niin nykyään eihän opettajan tarvi tietää enää mitään. Opettaja on vaan tiedon jakaja. Se kertoo, miten sen tiedon voi hakea tai opettaa oppilaita hakemaan tietoa.*

Koulun muutos näkyi haastateltaviemme puheessa muun muassa vaihtuvina opetussuunnitelmina, oppilasmassan heterogenisoitumisena sekä ylipäättään koululaitoksen muuttumisena. Koska haasteltavamme olivat olleet pitkään työelämässä, pystyivät he puhumaan koulun muutoksista pitkällä aikavälillä. Moni oli esimerkiksi kokenut useamman opetussuunnitelmamuutoksen sekä oppilashuoltolain tuomat muuttuneet käytännöt työssään.

Alkuopetuksesta puhuessaan haastateltavat keskittyivät kertomaan siitä, miksi vanhempien luokka-asteiden opettaminen on heille luontevampaa kuin nuorempien. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat 3.–6. luokat itselleen läheisimmiksi, kun taas alkuopetusta ei nähty omaan tyyliin sopivana. Osalla oli kuitenkin jonkun verran kokemusta myös alkuopetuksessa toimimisesta, ja he olivat tarpeen vaatiessa valmiita opettamaan siellä. Vanhemmat luokka-asteet nähtiin luontevina erityisesti näistä luokka-asteista saadun kokemuksen, alkuopetuksen työläyden sekä pienempien opettajaksi sopimattomuuden vuoksi:

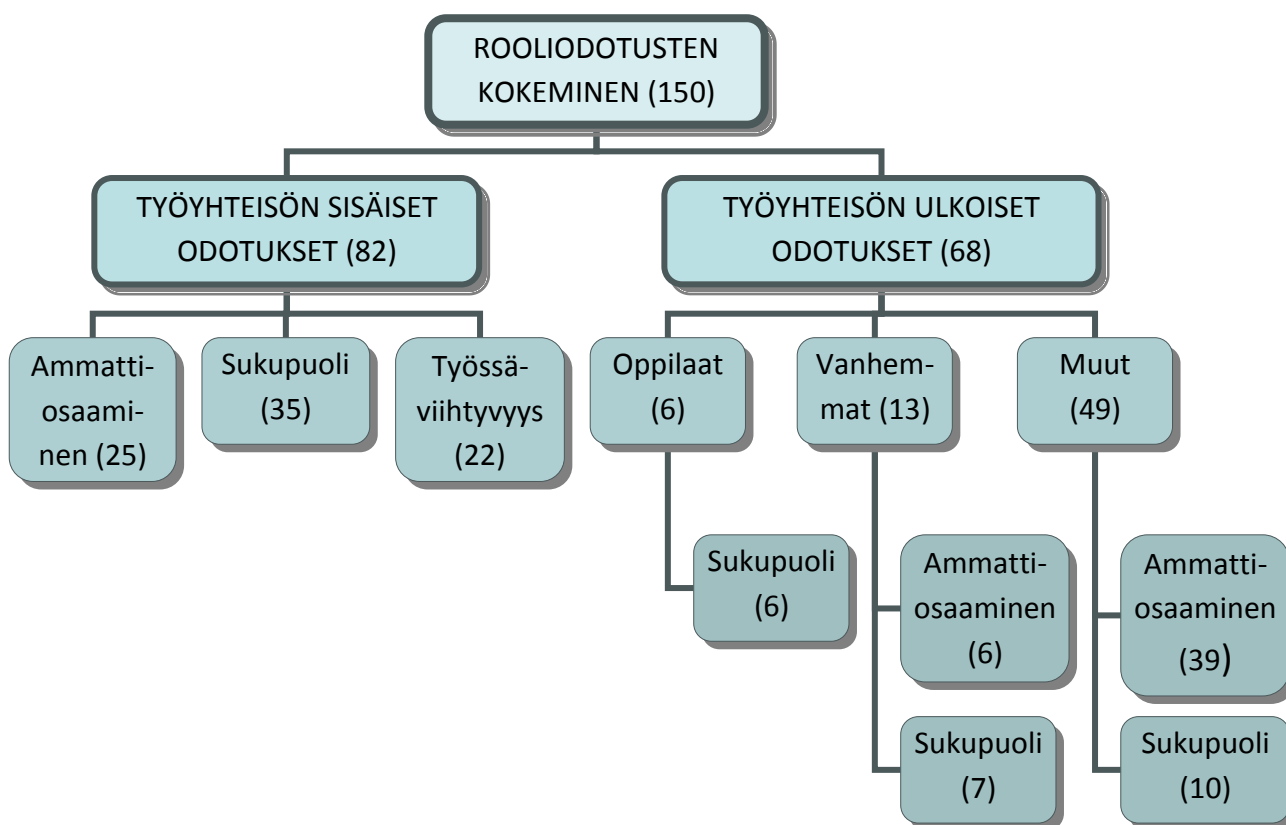
*On mulla kokemusta sielä ykkös-kakkoseltakin, mut se ei oo mun juttuni. — Vuosiluokat kolmosesta kutoseen, niitä on [luontevinta opettaa].*

*Mä vaan jotenkin koen olevani ehkä enemmän, en oo niin semmonen emohahmo että siellä ykkösellä mun mielestä toisille sopii se paremmin.*

Yhteenvetona voidaan sanoa, että haastattelemamme miesluokanopettajat kokivat oman opettajuutensa yhdistelmänä vahvaa ammatillista osaamista sekä omaa persoonallista opetustyyliä. Lisäksi opettajuuden kokemiseen liittyi jollain tasolla myös heidän sukupuolensa, johon yhdistettiin erityisesti vahva auktoriteetti sekä miehen mallina toimiminen. Tietty alueellinen osaaminen (esimerkiksi musiikki tai liikunta) oli omalta osaltaan ohjannut ammatinvalintaa ja se vaikutti myös siihen, mikä koettiin tämän päivän työssä erityisen luontevaksi. Työvuosien varrella muodostunut kokemus suuntasi miesluokanopettajia isompien oppilaiden opettajiksi, eikä alkuopetusta koettu omaksi. Luokanopettajan ammatti koettiin monipuoliseksi ja itsenäiseksi työksi, jossa kuitenkin oli havaittavissa selkeitä muutoksia esimerkiksi byrokraattisempaan suuntaan.

## **8.2. Millaisia rooli-odotuksia miesluokanopettajat kokevat heihin kohdistuvan?**

Kuten ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, olemme havainnollistaneet tekemäämme teemoittelua myös toisesta tutkimuskysymyksestämme alla olevassa kaaviossa (KAAVIO 2). Kaaviosta löytyvät myös eri teemoihin liittyvien mainintojen määrät. Tässäkään kaaviossa alateemoista tekemämme tarkemmat jaottelut eivät näy, mutta tulevat esille tuloksista kerrottaessa.



KAAVIO 2: Rooliodotusten kokeminen naisennemmistöisessä työyhteisössä.

### 8.2.1. Työyhteisön sisäiset odotukset

Teemoitellun aineiston valossa näyttää siltä, että miesluokanopettajat kokevat heihin kohdistuvan työyhteisön sisältä paljon rooli-odotuksia. Työyhteisön sisäisillä odotuksilla tarkoitamme erityisesti haastattelemiemme miesluokanopettajien kollegoiden luomia rooli-odotuksia. Opettajien omaan ammattiosaamiseen kohdistuvat odotukset liittyivät erityisesti heidän kokemukseensa ja persoonaansa sekä työpaikalla tehtävään yhteistyöhön. Haastateltavien kokemus tietynlaisista työtehtävistä sekä harrastuneisuus ja hankittu osaaminen ohjasivat heidän mukaansa työkavereiden odotuksia. Ne siis määrittivät usein esimerkiksi sitä, millaisissa asioissa haastateltavien puoleen käännyttiin:

*No on tietysti, tietyissä aineissa on. Niissä kyllä käännyttään. Tietysti rehtorityön kokemus mulla on ja tausta, ja niitä kysymyksiä multa tullaan joskus kysyyn, ja mitä mieltä mä oon jostain tämmösistä yleisistä asioista.*

Myös haastateltavien oma persoona näyttäytyi merkitsevänä tekijänä siinä, millaisia odotuksia kollegat heihin kohdistivat. Jokaisen persoonallinen tyyli työskennellä opettajana näytti siis vaikuttavan työkavereiden odotuksiin. Esimerkiksi rentous ja huumorintajuus olivat

persoonallisia piirteitä, jotka vaikuttivat työyhteisön sisältä tuleviin rooliodotuksiin. Muutama haastateltavista toi myös esille luonteensa vaikutuksen siihen, millaista toimintaa häneltä työyhteisön sisällä odotetaan:

*No joskus saattaa olla et joku käyttää sitä tämmösenä opettajakunnan äänitorvena tai voi olla, et joku kertoo et mikä hänen mielestään ei oo hyvin ja olettaa et mä ilmotan sen sit julkisesti.*

Kokemukseen ja persoonaan liittyvät odotukset vaihtelevat aina yksilön mukaan ja näin ollen vaikuttavat myös yksilön omaan rooliin työyhteisössä. Sen sijaan työpaikalla tehtävään yhteistyöhön liittyvät odotukset koskevat kaikkia työyhteisön jäseniä, joten niitä voidaan pitää kaikille yhteisinä normeina. Haastattelemamme opettajat kokivat, että yhteistyötä oli tehtävä niin rinnakkaisluokkien, samoja aineita opettavien kollegoiden kuin koko työyhteisönkin välillä. Yhteistyö nähtiin yleisesti ottaen positiivisena asiana, mutta tärkeää oli myös, että se toteutettiin työhön luontevasti sopien:

*— mun mielestä pakottamalla yhteistyö on huonoa yhteistyötä, luonnollinen yhteistyö mitä me tehdään esim. tässä naapuriopettajan kanssa päivittäin tai ku tossa jutellaan ni se on luonnollista.*

Kun analysoidaan rooliodotusten kokemista naisenemmistöisessä työyhteisössä, on myös haastateltavien sukupuoli otettava huomioon. Haastattelemiemme miesluokanopettajien kokemuksissa näkyikin, että heihin on kohdistunut työyhteisön sisällä tiettyjä odotuksia heidän sukupuolensa perusteella. Tästä huolimatta he puhuivat myös paljon nais- ja miesluokanopettajien tasavertaisuudesta työtehtävien suhteen. Haastateltavat kokivat, ettei luokanopettajan työssä sukupuolella ole suurta merkitystä, sillä opettamiseen liittyvät työtehtävät ovat kaikilla samantyyppisiä:

*Koulu on oikeestaan siitä hyvä paikka, että se on aika tasavertanen. Samat tehtävät, sama palkka.*

Tasavertaisista työtehtävistä huolimatta haastateltavat kuitenkin tunnistivat joitain erityisesti miesopettajiin kohdistuvia odotuksia työpaikalla. Näistä selvimmin erottuivat kurinpidolliset asiat sekä tiettyihin oppiaineisiin ja työtehtäviin liittyvät odotukset. Kurinpitoon liittyvät tehtävät tapahtuivat usein naisopettajien aloitteesta, kun he pyysivät apua esimerkiksi hankalan oppilaan kuriin saamisessa tai kiinni pitämisessä. Lisäksi osa haastateltavista koki, että he olivat miessukupuolestaan johtuen saaneet hoidettavakseen haastavampia tai isompia luokkia.

Työtehtävien ja oppiaineiden suhteen miesopettajille näyttivät kasautuvan varsinkin poikien liikunta, tekninen työ ja tietotekniset asiat. Miesluokanopettajan rooliin työyhteisön sisällä liitettiin siis osaamista tietyillä osa-alueilla, mikä saattoi tulla myös työtä hallitsevaksi tekijäksi, jos työpaikassa oli vähän miesopettajia:

*Ihan jo senkin takia, kun on näitä tiettyjä töitä, joissa tavallaan et esimerkiksi poikien liikunnan opetus, et mitä vähemmän on miehiä ni sitä enemmän ne tietyt työtehtävät kasaantuu sitte niille vähille miehille.*

Tiettyjen työtehtävien kasaantumisesta huolimatta haastateltavat yleisellä tasolla pitivät työnjakoaan koulussa mieluisana, sillä se vastasi heidän osaamistaan. He toivat lisäksi esille, että tietyt osaamisalueet yhdistettynä luokanopettajamiesten vähäiseen määrään saattoivat helpottaa miesten työllistymistä alalle. Miessukupuoleen liitetty odotukset olivat siis omalta osaltaan niin myönteisiä kuin kielteisiäkin.

Työyhteisön sisäisistä odotuksista haastatteluissa kertoivat hyvin myös työyhteisön ilmapiiriin liittyvät kommentit. Ilmapiiri nähtiin yleisesti ottaen erittäin hyvänä, ja siihen liitettiin erityisesti mukavat työkaverit ja yhdessä tekeminen. Nämä taas toimivat työhyvinvointia ja työssä viihtymistä edistävänä tekijänä. Osalla haastateltavista työyhteisön sisältä löytyvät ystävyys-suhteet olivat hyvinkin läheisiä ja sijoittuivat myös koulun ulkopuolelle, osalla työkaverisuhteet kiinnittyivät enimmäkseen koulun arkeen. Työpaikan sukupuolijakaumalla oli myös oma merkityksensä ystävyys-suhteiden rakentumisessa. Osa haastateltavista koki, että ystävyys-suhteet kollegoiden kesken eivät olleet sukupuolesta riippuvaisia. Osalla taas sukupuoli näyttäytyi jollain tapaa merkitsevä tekijänä varsinkin, jos oman sukupuolen edustajia oli työpaikalla vähän:

*— siinä suhteessa tää on huono tää ammatti, et tääl on hyvin vähän ollu näitä miehiä töissä — kymmenen prosenttia miehiä ja jopa vähemmän joskus ollu. Se [miesten vähyys] on tietysti vaikuttanu, et on muualta hankittu mieskavereita ja äijäporukoita, jois on pyörity, et aika vähän tällasia sosiaalisia suhteita [kollegoiden kanssa] oon koulun ulkopuolella pitäny yllä.*

Tekemämme analyysin perusteella näyttää siltä, että miesluokanopettajat kokevat selvästi heihin kohdistuvan työyhteisön sisäisiä rooliodotuksia niin heidän ammatillisen osaamisensa kuin sukupuolensakin perusteella. Oma osansa työyhteisön rooliodotuksien rakentumisessa on myös työpaikan yleisellä ilmapiirillä sekä työkaverisuhteiden laadulla.

### 8.2.2. Työyhteisön ulkoiset odotukset



Työyhteisön sisäisten odotusten lisäksi myös työyhteisön ulkopuolelta miesluokanopettajiin kohdistuu rooli-odotuksia. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti oppilaiden, oppilaiden vanhempien sekä muiden työyhteisön ulkopuolisten tahojen luomiin odotuksiin. Muilla tässä tarkoitamme opettajan ammatin ulkopuolisten ihmisten lisäksi myös yhteiskunnasta löytyviä opettajiin liitettäviä mielikuvia. Jaoimme työyhteisön ulkopuoliset odotukset jokaisen tarkastellun tahon kohdalla vielä ammattiosaamisen ja sukupuolen alateemoihin.

Oppilaiden luomien odotusten kohdalla haastateltavat eivät tuoneet esiin ammattiosaamiseen liittyviä odotuksia. Sukupuoleen liittyvistä odotuksista esille nousivat lähinnä miesopettajana toimimiseen liittyvät positiiviset ja negatiiviset puolet. Haastateltavien mukaan oppilaat kohdistivat heihin tiettyjä ennako-odotuksia. Naisopettajien runsaan määrän vuoksi miesopettajan ajateltiin olevan jollain tapaa erityinen, joten oppilaat saattoivat esimerkiksi luokkastetta vaihtaessaan olla innostuneita miesopettajan luokalle pääsemisestä. Toisaalta osalla oppilaista saattoi olla esimerkiksi huono isäsuhde, mikä omalta osaltaan vaikutti negatiivisesti oppilaan miessukupuoleen suhtautumiseen. Tämä taas hankaloitti oppilaan ja miesluokanopettajan välistä suhdetta.

Vanhempien luomissa odotuksissa näkyivät tasaisesti niin ammattiosaamiseen kuin opettajan sukupuoleenkin liittyvät odotukset. Haastattelemamme miesluokanopettajat kokivat, etteivät vanhemmat kyseenalaistaneet heidän ammattiosaamistaan, vaikka he olivatkin aktiivisesti yhteydessä kouluun. He toivat esille, että vanhemmat olivat aiempaa kiivaampia puuttumaan lapsensa koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Ongelmat vanhempien kanssa nähtiin kuitenkin muiden, erityisesti nuorempien opettajien haasteena. Toisin sanoen haastattelemamme miesluokanopettajat eivät kokeneet negatiivisia odotuksia vanhempien taholta.

Miessukupuoli näyttäytyi haastateltaviemme kokemuksissa merkityksellisenä asiana, sillä se tietyllä tapaa ohjasi vanhempien suhtautumista haastateltaviin. Haastattelemamme miesluokanopettajat kokivat, etteivät vanhemmat kyseenalaista heitä yhtä paljon kuin esimerkiksi nuoria naisopettajia. Heidän kokemuksensa perusteella naisopettajat voivat saada osakseen vähemmän kunnioittavaa käytöstä eli esimerkiksi tiuskimista ja jatkuvaa soittelua, kun taas he eivät olleet tällaista itse kokeneet. Vanhempien odotuksissa näkyi, että miesluokanopettaja oli erikoisuus, jota pidettiin toivottuna vaihteluna naisenemmistöisessä opettajakunnassa. Eräs haastateltavista koki myös, että häneen kohdistui vanhempien taholta tietynlaisia odotuksia hänen sukupuolensa perusteella:

*— oppilaiden vanhemmat ajattelee monestikin niin, että onpa kiva ku tuli miesopettaja. Ainakin mä oon saanu sellasta palautetta, että hieno juttu et tulee*

*miesopettaja, et varsinkin vilkaitten poikien vanhemmat ajattelee. Sillai tullu kiitosta, et voi olla et ne ajattelee et mä pidän muka kuria ja pystyn sanomaan mis on rajat ja mitä tehdään.*

Muiden työyhteisön ulkopuolisten tahojen luomissa odotuksissa korostuivat opettajien ammattiosaamiseen liittyvät teemat, mutta myös opettajien sukupuoleen liittyviä odotuksia tuli haastatteluissa esille. Suurimpina teemoina opettajien ammattiosaamiseen kohdistuvissa odotuksissa näkyivät opettajan työn muutos sekä opettajakuvan muutos. Haastattelemamme miesluokanopettajat kokivat, että yhteiskunnan ja koulun jatkuva muuttuminen luo heille ammatissa kehittymiseen liittyviä odotuksia. Näitä ovat muun muassa vaihtuviin opetussuunnitelmiin, opetusteknologiaan sekä luokkien ja oppilasmassan muutokseen perustuvat odotukset. Luokanopettajan rooli näyttääkin nykypäivänä lähentyvän moniosaajana toimimista:

*Ja opettajan tehtävä tai toimenkuva on muuttunu. Et sä oo pelkästään opettaja, kyllä sä oot täällä välillä psykologi ja kuraattori ja isä taikka äiti taikka ihan mitä vaan.*

Opettajakuvan muutokseen liittyvät odotukset tulivat haastatteluissa esille erityisesti ristiriitaisena suhtautumisena opettajiin. Haastateltavat kokivat, että opettajan arvostus on ollut ja on edelleen yleisesti hyvä, mutta suhtautuminen opettajiin on ainakin osittain mennyt negatiivisempaan suuntaan. Selkeimmin muutos näkyy siinä, että yleiset odotukset siitä, millaisia opettajien tulee olla, ovat tulleet moninaisemmiksi. Aiempi, konservatiivinen kuva opettajasta kaiken tietävänä malli-ihmisenä on muuttunut selvästi löyhemmäksi. Haastateltavat toivat kuitenkin esille, että opettaja on ammattinsa takia ikään kuin suurennuslasin alla, sillä opettajuuteen kohdistetaan edelleen odotuksia kunnollisesta ja tunnollisesta toiminnasta.

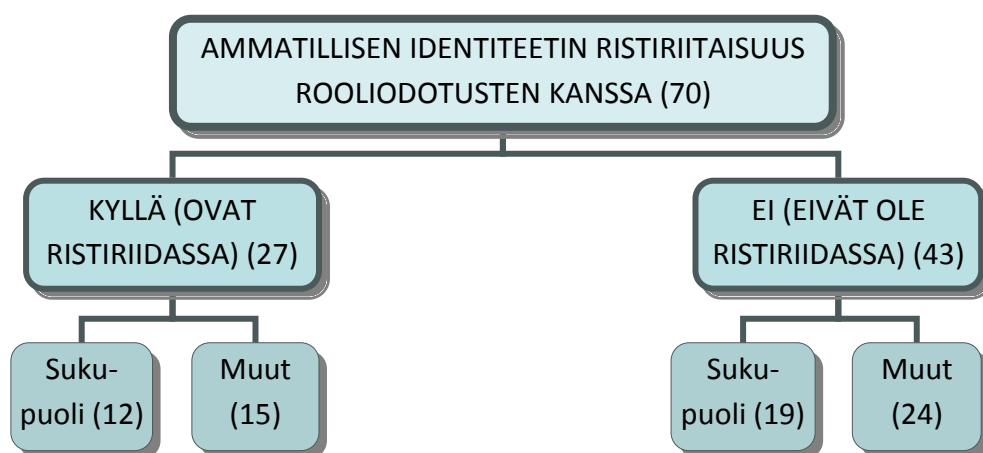
Ammatin ulkopuolisissa odotuksissa sukupuoli näkyi kahdensuuntaisena ajatteluna. Yhtäältä haastateltavat kokivat, ettei sukupuoli määrittele yhteiskunnassa yleisesti opettajiin kohdistettavia odotuksia, sillä opetusala nähdään tasavertaisempana kuin monet muut sukupuolittuneet alat. Toisaalta he kokivat, että sukupuoli kuitenkin värittää työyhteisön ulkopuolelta tulevia odotuksia esimerkiksi kohdistamalla naisopettajille suurempia ulkonäköpaineita.

Tekemämme analyysin perusteella näyttää siltä, että haastattelemamme miesluokanopettajat kokevat heihin kohdistettujen rooliodotusten perusteella ammattinsa opettajina yleisesti ottaen arvostettuna. Opettajan rooli ylipäätään näyttää kuitenkin olevan muutoksessa, sillä koulumaailman yleinen muutos ja mielikuvat opettajista luovat jatkuvasti uusia odotuksia opettajana toimimiseen. Naisenemmistöisessä työyhteisössä miesluokanopettajiin saattaa kohdistua naisluokanopettajista eroavia rooliodotuksia, sillä sekä kollegoiden että oppilaiden ja näiden

vanhempien suhtautuminen opettajiin ohjautuu osittain sukupuolen mukaan. Haastattelemiemme miesluokanopettajien kokemusten perusteella vanhemmat eivät esimerkiksi näytä kyseenalaistavan heitä yhtä paljon kuin naispuolisia kollegoita. Varsinkin naispuoliset kollegat taas saattavat pyytää heitä apuun fyysistä voimaa tai auktoriteettia tarvittaessa. Haastattelemamme miesluokanopettajat pitivät kuitenkin omaa kokemustaan ja ammattiosaamistaan heihin kohdistettuja rooli-odotuksia enemmän määrittävänä tekijänä kuin miessukupuolta. Lisäksi he kokivat olevansa osa toimivaa ja viihtyisää työympäristöä, vaikka miesten vähäisen määrän vuoksi miesluokanopettajuus voitiin kokea myös ajoittain yksinäiseksi naisenemmistöisessä työympäristössä.

### 8.3. *Miten miesluokanopettajien kokemus omasta opettajuudestaan eroaa heihin kohdistuvista rooli-odotuksista?*

Havainnollistimme kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvää jaottelua alta löytyvän kaavion (KAAVIO 3) avulla. Kaaviosta löytyvät jälleen laskemamme mainintojen määrät. Kuten aiempienkin tutkimuskysymysten kohdalla, eivät tässäkään kaaviossa alateemoista tekemämme tarkemmat jaottelut näy, mutta tulevat esille tuloksissa.



KAAVIO 3: Ammatillisen identiteetin ristiriitaisuus rooli-odotusten kanssa.

#### 8.3.1. *Oman opettajuuden kokemus ristiriidassa rooli-odotusten kanssa*

Haastattelemiemme miesluokanopettajien kokemukset omasta opettajuudestaan olivat osittain ristiriidassa heihin kohdistuvien rooli-odotusten kanssa. Sukupuoleen liittyvät ristiriitaisuudet olivat erityisesti kytköksissä sukupuolen merkitykseen työtehtävissä. Haastateltavat toivat useaan kertaan esille, että sukupuoli ei opettajan työssä näyttäydy merkityksellisenä tekijänä, ainakaan perustyötehtävien suhteen. Tämän perusteella heidän ammatillinen identiteettinsä ei ollut vahvasti kytköksissä sukupuoleen. Kuitenkin haastateltavien kokemusten perusteella sekä oppilaat että

näiden vanhemmat antoivat opettajan miessukupuolelle painoarvoa. Näin ollen luokan ja vanhempien kanssa työskennellessään heihin kohdistui jollain tapaa erilaisia rooliodotuksia naisopettajiin verrattuna. Rooliodotuksissa miessukupuoli näyttäytyi erityisenä muun muassa miesopettajien vähäisen määrän sekä miessukupuoleen liitetyn auktoriteetin vuoksi. Päinvastoin kuin opettajien oman ammatillisen identiteetin kokemuksissa, oli sukupuoli siis selvästi kytköksissä rooliodotuksiin.

Ristiriitaisuuksia esiintyi edellä mainitun lisäksi myös työyhteisön sisällä. Vaikka haastattelemamme miesluokanopettajat korostivat, ettei sukupuolella ole opettajan työssä yleensä merkitystä, toivat he silti esille oman opettajuuden kokemuksissaan miessukupuolen tuomia erityispiirteitä opettajan työssä. Ensinnäkin heidän ammatilliseen identiteettiinsä liittyi muun muassa miessukupuolen kautta helpommin saavutettavissa oleva auktoriteettiasema. Ammatillinen identiteetti oli yhtenevä sen kanssa, että heille myös työyhteisön sisällä tarjottiin auktoriteettia vaativia kurinpidollisia työtehtäviä. Ristiriita muodostui kuitenkin siitä, että omaamastaan auktoriteetista huolimatta miesopettajat eivät halunneet jatkuvasti puuttua kaikkiin koulun ongelmatilanteisiin tai ottaa toistuvasti hankalampia luokkia hoidettavakseen:

*— jos sukupuolesta ajattelis näin, ni mä sanon et luokanhallinta. Ni kyllä mul täs vuosien varrella oli, et kerättiin ne suoraan sanoen pikkasen vaikeemmat oppilaat ja jossakin vaiheessa vähän vaikeemmat vanhemmatkin sinne luokkaan, et mul oli tällanen keräilyerä vuodesta toiseen ja todettiin, et sä pärjää näiden kanssa. Nyt ku alkaa ku on näin kauan ollu opettajana ni alkaa miettii omii voimavarojaan, et onks täs mitään järkeä — et en mä tarvii enää sitä poikkeuksellista ryhmää.*

Toiseksi, yksi haastateltavista koki, että hänen käsityksensä sukupuolen merkityksestä työssä oli ristiriidassa erityisesti naispuolisten esimiesten käsityksen kanssa. Vaikka hän ei itse liittänyt miessukupuolta opettajan ammatillista identiteettiä määrittäväksi tekijäksi, koki hän, että miesopettajat saattavat kohdata sukupuolistereotyyppistä kohtelua naispuolisilta esimiehiltä. Hänen mukaansa miehiä pidettiin yleisesti laiskoina. Tällaiset negatiiviset rooliodotukset voivat hänen mukaansa vaikeuttaa miesten ylenemistä rehtoreiksi.

Oman opettajuuden ja rooliodotusten ristiriitaisuudet, jotka eivät liittyneet opettajien sukupuoleen, koskivat pääasiassa opettajan työhön liittyvää muutosta. Haastattelemamme miesluokanopettajat kokivat opettamiseen ja oppilaisiin keskittymisen oman opettajuutensa kannalta tärkeimpänä tehtävänä. Opettajan rooli oli kuitenkin vuosien varrella muuttunut selvästi siihen suuntaan, että perusopettamisen lisäksi opettajilta vaaditaan kaikensuuntaista moniosaamista ja joustavuutta työssään. Osaltaan tämä muutos nähtiin positiivisena asiana, mutta haastateltavien

ammattillisen identiteetin ja heihin kohdistuvien rooliodotusten ristiriita syntyi siitä, että kaikki lisätyö vei liikaa aikaa perustyöltä.

### 8.3.2. *Oman opettajuuden kokemus yhtenevä rooliodotusten kanssa*

Ristiriitaisuuksista huolimatta haastattelemiemme miesluokanopettajien kokemukset omasta opettajuudestaan olivat monilta osin yhteneviä heihin kohdistuvien rooliodotusten kanssa. Kuten jo edellä mainitsimme, oli miesopettajien kokemus omasta auktoriteetistaan osittain yhtenevä rooliodotusten kanssa. Yhtenevyyttä oman opettajuuden kokemisen ja miesopettajiin kohdistuvien odotusten välillä löytyi myös työtehtävien jakautumisen suhteen. Haastateltavien ammatilliseen identiteettiin liittyi vahvasti heidän kokemuksensa opetustyössä sekä taustansa esimerkiksi erikoistumisaineiden ja harrastusten kautta, sillä nämä tulivat työssä esille vahvuuksina. Edelleen työyhteisössä heihin kohdistui rooliodotuksia näihin liittyen:

*No, kyllä mä oon huomannu, että kysytään noista, miten ryhmänhallinta ja tällöinen näin. Että miten mä teen siellä, jos on isoja ryhmiä, toi kurinpito ja muuta. Ni mä katon, et siinä mä oon aika hyvä. Hyvä just tälläsissä, sanotaan nyt konservatiivisissa asioissa. Niissä on kyllä kysytty aika paljonkin neuvoja. Ja sit tietysti liikunnassa nyt on kysytty, koska nyt on jonkinlainen urheilutausta, niin niissä on kysytty sitten neuvoja.*

Yhtenevyytenä näkyi edellä mainittujen lisäksi myös haastattelemiemme opettajien oma persoonallisuus sekä siihen liittyvä oman opetustyyli. Heidän ammatillisessa identiteetissään oman persoonan tuomat vivahteet näkyivät selvästi, sillä he kokivat omaavansa oman, persoonallisen opetustyylin. Haastatteluissa ei ilmennyt, että työyhteisön sisä- tai ulkopuolelta miesopettajiin olisi kohdistettu muutosta vaativia odotuksia heidän persoonaansa tai opetustyyliinsä liittyen. Sen sijaan esimerkiksi hyvä työilmapiiri kieli positiivisesta suhtautumisesta haastateltaviin. Näin ollen heihin kohdistuvat rooliodotukset eivät olleet ristiriidassa heidän oman opettajuutensa kanssa.

Tehdyn analyysin perusteella miesluokanopettajien ammatillinen identiteetti ja heihin kohdistuvat rooliodotukset muodostuvat hyvin moninaisella tavalla, joka liittyy sekä sukupuoleen että muihin opetustyöhön liittyviin seikkoihin. Näin ollen ammatillisen identiteetin ja rooliodotusten suhde on osittain ristiriitainen löytyvistä yhteneväisyyksistä huolimatta. Vaikka sukupuoli liittyy omalta osaltaan haastattelemiemme opettajien ammatilliseen identiteettiin, eivät he halua sen vaikuttavan liikaa heidän rooliinsa opettajina. Päällisin puolin ammatillinen osaaminen näyttäytyy haastateltaville tärkeimpänä osana ammatillista identiteettiä, ja se ohjaa myös heihin kohdistuvien rooliodotusten syntymistä.

## 9 POHDINTA

Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin yhdistelmänä. Näin ollen opettajan oma käsitys itsestään niin opettajana kuin ammattiyhteisön jäsenenä rakentaa hänen ammatillista identiteettiään. (Heikkinen 2000.) Ammatillinen identiteetti rakentuu läpi työuran, aina ammatinvalinnan hetkestä saakka (Stenström 1993). Tutkimuksemme tuloksissa näkyy erityisesti opettajien oma käsitys itsestään opettajina, jota he peilaavat kokemuksen avulla luomaansa ammattikäsitteeseen. Haastattelemamme miesluokanopettajat olivat jo ammatinvalinnan hetkellä tietoisia opettajan ammattiin liittyvästä työnkuvasta sekä omista vahvuuksistaan työhön liittyen. Kokemuksen myötä ammattikäsite oli selkiytynyt, mikä puolestaan auttoi heitä paremmin suhteuttamaan omat resurssinsa työn vaatimuksiin nähden.

Haastattelemiemme miesluokanopettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyikin tietoisuutena omista vahvuuksista ja haasteista opettajan työssä. Vahvuuksina nähdyt asiat liittyivät erityisesti opettajien omaan tyyliin toimia opettajan työssä sekä jonkin verran sukupuoleen. Haasteet taas näyttäytyivät varsinkin opettajan työhön liittyvänä yleisenä kehitys- ja muutospainena. Koska kaikki haastateltavamme olivat kokeneita opettajia, ei muutospainetta suoranaisesti muuttanut heidän ammatillista identiteettiään, mutta se toi heidän työhönsä joko positiivisina tai negatiivisina nähtyjä puolia sen mukaan, oliko muutoksen suunta ristiriidassa heidän ammatillisen identiteettinsä kanssa vai ei. Tulokset mukailevat Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) näkemystä, jonka mukaan noviisivaiheen väistyttyä yksilölliset ja persoonalliset näkökulmat tulevat osaksi ammatillisen identiteetin rakentumista, eivätkä ulkopuoliset tekijät enää vaikuta niin suuresti.

Haastattelemiemme miesluokanopettajien ammatilliseen identiteettiin voidaan nähdä kuuluvaksi myös sukupuoleen kytköksissä oleva puoli. Tämä näkyy varsinkin siinä, että he kokevat naisenemmistöisessä opettajakunnassa olevansa miehen malleja oppilaille. He myös itse tuovat esille miesten tarpeen koulussa, vaikka opettajien työtehtävät yleisellä tasolla nähdäänkin

sukupuolisesti tasavertaisina. Mieskiintiön poistuttua luokanopettajakoulutuksesta keskustelu miesopettajien määrästä on pysytellyt aika ajoin pinnalla, sillä miespuolisten opettajien on katsottu sopivan erityisesti poikaoppilaiden maskuliinisuuden ja miehenä olemisen malleiksi (ks. esim. Kotro 2007). Tämän tutkimuksen perusteella ei voida tietää, mistä haastateltavat ovat omaksuneet miehen mallina toimimisen ajatuksen, mutta luultavasti yleinen keskustelu miesluokanopettajien tarpeesta on osaltaan toiminut vahvistavana tekijänä.

Tutkittavien ammatilliseen identiteettiin näytti kuuluvan edellä mainittujen asioiden lisäksi myös heidän miessukupuoleensa kytköksissä oleva auktoriteettiasema. He kokivat saavuttavansa naisopettajia helpommin tietynlaisen auktoriteetin suhteessa oppilaisiin, sillä se oli luontaista heidän miehisten ominaisuuksiensa vuoksi. Kauppinen-Toropaisen ja Lammin (1993) mukaan naisenemmistöisellä alalla työskentelevät miehet korostavatkin maskuliinisuuttaan hakeutumalla miehisiin työtehtäviin. Lisäksi myös heidän naiskollegansa stereotypisoivat heitä tähän maskuliiniseen muottiin. Myös tämän tutkimuksen tuloksista nähdään, että varsinkin naiskollegat hakivat tutkittavia apuun auktoriteettia vaativissa tilanteissa, mikä omalta osaltaan kertoo ainokaismiesten stereotypisoimisesta maskuliiniseksi. Tästä voidaan päätellä, että sekä mies- että naisopettajat kohdistavat tietyn tyyppisiä odotuksia opettajan sukupuolen perusteella.

Myös Cantell (2000) on huomannut tekemiensä opettajahaastatteluiden perusteella, että mies- ja naisopettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia. Miesopettajiin liitetty auktoriteetti ei tullut hänen haastatteluissaan juurikaan esille, mutta sen voidaan nähdä liittyvän yleiseen miehen ideaaliin, jota muun muassa Jokinen (2000) on määritellyt. Tämän ideaalin mukaan miehen tulee olla naista kookkaampi ja fyysisesti voimakas sekä kyetä hallitsemaan kriisitilanteita ja puolustamaan heikompia. Tämän tutkimuksen puitteissa on vaikea sanoa, miten nämä yleisesti miehiin kohdistuvat rooliodotukset ovat vaikuttaneet haastattelemiemme miesluokanopettajien kokemukseen auktoriteettiasemastaan. Heillä kuitenkin selvästi oli tähän miehen ideaaliin sopiva ajatus miehisestä auktoriteetista. Toisaalta he myös osaltaan suhtautuivat siihen kriittisesti, sillä sen tuomat odotukset lisäsivät ainokaisasemassa olevien tutkittavien työtaakkaa.

Ainokaisuus näkyi tutkittavien kokemuksissa myös tietentyypisten työtehtävien kasautumisena. Miesluokanopettajien vähyyden vuoksi esimerkiksi poikien liikunta, tekninen työ ja tietotekniset työtehtävät näyttivät olevan iso osa tutkittavien työnkuvaa. Kanterin (1977) mukaan ainokaiset saattavat kohdata sukupuolistereotyyppistä kohtelua työpaikallaan, ja Cantell (2000) lukeekin edellä mainitut työtehtävät stereotyyppisesti miesopettajiin yhdistetyiksi. Vaikka tutkittavat tunnistivatkin osan opettajien työtehtävistä eroavan sukupuolen perusteella, ei

työtehtävien jakautuminen koulussa näyttänyt pohjautuvan sukupuolistereotyyppisiin käsityksiin, sillä tutkittavien työnkuvaa määritteli enemmän heidän kokemuksensa ja osaamisensa kuin heidän sukupuoleensa liitetyt rooliodotukset.

Työtehtävien lisäksi ainokaisuus tuli esille myös oppilaiden ja näiden vanhempien suhtautumisessa tutkittaviin. Koska miesopettajat olivat naisensemistöisessä opettajakunnassa vähäisen määränsä vuoksi tietyn tyyppinen erikoisuus, toivat oppilaat ja erityisesti näiden vanhemmat tutkittavien mukaan esille heidän sukupuoltaan positiivisessa valossa. Tulos on siis päinvastainen verraten esimerkiksi Karennon (1999) tekemään ainokaistutkimukseen, jossa ainokaisina toimivien johtajanaisten sukupuoli ohjasi muiden suhtautumista, kuitenkin negatiivisella tavalla. Joka tapauksessa ainokaisasema näyttää tuovan ainokaiselle helposti sukupuoleen liittyvää erityishuomiota, oli se sitten positiivista tai negatiivista.

Ainokainen voi kokea työssään sekä hyötyjä että haittoja, oli sitten kyse nais- tai miesainokaisesta. Esimerkiksi Peipon ja Zilliacuksen (2007) tutkimuksessa naismerikapteenit kokivat joutuvansa jatkuvasti todistelemaan omaa pätevyyttään miesensemistöisellä alalla, vaikka osan mielestä yleneminen olikin joiltain osin helpompaa naissukupuolen vuoksi. Myös Allanin (1993) tutkimuksessa miesopettajien oli todistettava olevansa hyviä ja päteviä opettajia, sillä heidän naiskollegansa epäilivät heidän saaneen työpaikan helpommin sukupuolensa vuoksi. Omassa tutkimuksessamme tällaista ei kuitenkaan ilmennyt, vaikka tutkittavat kokivatkin miessukupuolen hyödylliseksi työnhaun vaiheessa. Toisaalta miessukupuoli saattoi toimia jossain kohtaa myös haittaavana tekijänä, sillä yksi haastateltavista koki, että eritoten naispuoliset esimiehet pitävät miehiä liian laiskoina rehtoreiksi. Sukpuolistereotyyppinen ajattelu tulee esille myös Lammelan (2010) tutkimuksessa, jossa hänen tutkittavanaan ollut miesluokanopettaja koki menettäneensä hakemansa alkuopetuspaikan sukupuolensa vuoksi.

Haastattelemiemme miesluokanopettajien ammatillinen identiteetti sekä heihin kohdistetut rooliodotukset olivat suurimmaksi osaksi yhteneviä, vaikka myös ristiriitaisuuksia löytyi. Yhtenevyys näkyi erityisesti siinä, että monipuolinen opettajan työ antoi tutkittaville mahdollisuuden toteuttaa työtään omalla, persoonallisella tyylillään. Patrikaisen (2000) mukaan opettajuus muodostuukin mitä moninaisimmista tavoista toimia erilaisissa tilanteissa, joten tarkkarajaista raamia opettajuudelle ei ole olemassa. Toisaalta opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa, ja nykyajan opettajalta vaaditaankin muun muassa kykyä reagoida työelämän muutoksiin sekä toimia yhteistyössä monien eri tahojen kanssa (Rantala ym. 2013). Myös tässä tutkimuksessa miesluokanopettajat olivat huomanneet opettajan työhön liittyvien vaatimusten



lisääntyneen, mikä osaltaan lisäsi ristiriitaa heidän ammatillisen identiteettinsä ja heihin opettajina kohdistuvien odotusten välillä. Osittain muutos koettiin positiivisena kehityksenä, mutta opettamiselta ja oppilaiden kohtaamiselta aikaa vievät työtehtävät koettiin negatiivisina.

Tämän tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että tutkittavinamme olleet miesluokanopettajat ovat tyytyväisiä työhönsä opettajina. Tähän vaikuttavat niin työn monipuolisuus ja vapaus kuin viihtyminen omassa työyhteisössä. Toisaalta tutkittavat tunnistivat luokanopettajan työssä miessukupuoleensa liittyvää stereotyyppistä suhtautumista. Vaikka tutkittaviin kohdistuvat rooliodotukset olivatkin joiltain osin ristiriitaisia heidän ammatillisen identiteettinsä kanssa, eivät ne kuitenkaan näyttäytyneet erityisen uhkaavina heidän oman opettajuutensa suhteen. Tutkittavien asema ainokaisina ei näyttänyt vaikuttavan kovinkaan negatiivisesti heidän rooliinsa opettajina. Ylipäätään tutkittavat kokivat, että heitä arvostettiin opettajina, mikä tukee Cantellin (2000) näkemystä siitä, että opettajan ammatti on Suomessa edelleen yleisesti arvostettu.

Tuore tutkimustieto osoittaa, että suomalaiset opettajat pitävät työtään arvostettuna. OECD:n toteuttamasta TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) -tutkimuksesta selviää, että Suomen alakoulujen opettajista 57 prosenttia kokee, että heidän työtään ja ammattiaan arvostetaan yhteiskunnassa. Luku on korkeampi kuin muissa Pohjoismaissa. (OKM 2015.) Vaikka naisenemmistöisiä aloja saatetaan yleisesti pitää vähemmän arvostettuina kuin miesenemmistöisiä, näyttää opetusala ainakin Suomessa olevan poikkeus. Opetusalan hyvä arvostus voikin olla syynä siihen, että haastattelemamme miesluokanopettajat eivät kokeneet muiden kyseenalaistavan heidän ammatinvalintaansa. Toisin on esimerkiksi Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa, jossa alakoulun miesopettajat kokivat muiden väheksyvän heidän toimimistaan naisenemmistöisellä alalla (Foster & Newman 2007).

Tekemämme tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että miesluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa niin persoonallisen opetustyyhinsä kuin vahvan ammattiosaamisensa kautta. Tämän lisäksi miessukupuoli värittää opettajuuden kokemusta omalla tavallaan, varsinkin kun on kyse naisenemmistöisestä alasta. Muiden osoittamat rooliodotukset kohdistuvat sekä yksilölliseen osaamiseen että osittain myös miessukupuoleen. Suurimmalta osin miesluokanopettajien ammatillinen identiteetti ja heihin kohdistetut odotukset näyttävät olevan samassa linjassa, eivätkä odotukset näin ollen kohdista liiallisia muutospaineita opettajana toimimiseen. Koska tutkimuksessamme haastateltavana oli vain kahdeksan henkilöä, ei tuloksista voida tehdä laajoja yleistyksiä koko Suomen miesluokanopettajista. Myös työyhteisö vaikuttaa opettajien kokemuksiin,

joten yleistettävän tiedon saavuttamiseksi olisi haastateltava opettajia vielä useammista eri työyhteisöistä. Toisaalta jo tässä tutkimuksessa löydettiin yhtäläisyyksiä haastateltavien kokemuksista, vaikka työyhteisö vaihteli. Lisäksi tekemämme tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiemman teorian kanssa, joten tutkittavien vähäisestä määrästä huolimatta tutkimus näyttää antavan ainakin jonkin tasoista yleistä tietoa miesluokanopettajista.

## 10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miesluokanopettajien kokemuksia omasta opettajuudestaan ja heihin kohdistuvista rooliodotuksista naisenemmistöisellä opetuslalla. Tavoitteena oli myös tutkia, ovatko nämä kokemukset ristiriitaisia keskenään. Koska miesluokanopettajat ovat ainokaisasemassa naisenemmistöisellä alalla työskennellessään, halusimme tarkastella myös sitä, vaikuttaako sukupuoli miesluokanopettajien kokemuksiin jollain tavalla. Koimme aiheen tärkeäksi, sillä ammattien sukupuolittuneisuus tunnetusti eriarvoistaa eri aloja (ks. esim. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta 2009; Vuorikoski 2005). Ammattien sukupuolittuneisuus vaikuttaa työntekijöihin myös yksilötasolla, koska ainokaisina työskentelevät voivat kohdata esimerkiksi sukupuolistereotyyppistä kohtelua. Tämä taas voi vaikuttaa yksilön työssä jaksamiseen ja yleiseen hyvinvointiin.

Vaikka haastateltavat olivatkin kokeneet jonkinasteista stereotyyppistä kohtelua, viihtyivät he hyvin työssään ja kokivat, että heitä ja heidän ammatiaan opettajina arvostetaan. Tästä voidaan päätellä, että miesluokanopettajat eivät koe ainokaisaseman vaikuttavan kovin negatiivisesti heihin tai heidän toimimiseensa naisenemmistöisessä ammatissa. Voidaan kuitenkin pohtia, onko tällaisella suhtautumisella myös kääntöpuolensa. Jos miesluokanopettajille tarjotaan ja he myös ottavat vastaan vaikeampia luokkia ja tiettyjä työtehtäviä, toisinnetaanko koulussa sukupuolisidonnaista työnjakoa, mikä leimaa kaikki miesluokanopettajat tietynlaisiksi? Koska opettajat ovat kaikki yksilöitä, eikä opettajuus määräydy tarkkojen raamien perusteella, vaikuttaa kaikki miesluokanopettajat käsittävä tarkka rooli ristiriitaiselta. Toisaalta opettajan ammattiin myös yleisesti liittyy edelleen tiettyjä odotuksia, joten mies- ja naisluokanopettajiin kohdistuu yhtäläisiäkin odotuksia ammatissa toimimisen suhteen.

Miesluokanopettajiin kohdistuvat odotukset saattavat olla erityisen kuormittavia varsinkin noviisivaiheen miesluokanopettajalle, jonka ammatillinen identiteetti ei ole vielä kovin vahva verrattuna ammatissa pidempään toimineisiin. Ensimmäiset vuodet opettajana voivat olla

tarpeeksi haastavia ilman ainokaisuuden tuomia lisäodotuksiakin. Miesluokanopettajien määrän lisäämisen voisi keventää jo työelämässä olevien miesopettajien työtaakkaa, kun miessukupuoleen liitetyt työtehtävät jakaantuisivat tasaisemmin. Tämä ei kuitenkaan poistaisi näiden työtehtävien sukupuolisidonnaista luonnetta. Usein pyritään ammattien sukupuolijakauman tasaamiseen esimerkiksi eri ammattialojen eriarvoistumisen ehkäisemiseksi. Mielenkiintoinen pohdinnan aihe on, pitäisikö tämän lisäksi kiinnittää enemmän huomiota myös ammatin sisällä toimivien naisten ja miesten työtehtävien luonteeseen.

Miesluokanopettajien määrän lisääminen on ollut yleisen keskustelun aiheena myös muun muassa miesroolimallien tarpeen vuoksi (ks. esim. Kotro 2007). Myös tässä tutkimuksessa miehen mallien tarve tuli esille, ja haastateltavat kokivatkin miehen mallina toimimisen miesluokanopettajien työtehtäviin kuuluvaksi. Miesten lisäämistä voidaan perustella myös opettajien työssä viihtymisen kannalta, sillä työyhteisön tasapuolisempi sukupuolijakauma edistää ystävyyssuhteiden solmimista myös saman sukupuolen edustajien kanssa. Sukupuolijakaumaltaan tasaisessa työyhteisössä sukupuoli ei välttämättä tule merkittävästi esille, sillä yksilö voi muodostaa ystävyyssuhteita niin miesten kuin naistenkin kanssa. Jos taas sukupuolijakauma on vahvasti vinoutunut, voi ainokaisasemassa oleva yksilö kokea enemmän kaipaavansa oman sukupuolensa edustajien seuraa.

# 11 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin esille tuominen on tärkeää, jotta tutkimusta voidaan arvioida (Eskola & Suoranta 2001, 210). Arvioimme nyt tutkimusprosessiamme erityisesti sen luotettavuuden kautta. Tekemämme tutkimuksen luotettavuutta lisää ensinnäkin tutkimuksen läpinäkyvyys. Tutkimuksen yhteydessä olemme kertoneet kaikki ennakko-oletuksemme, joita tutkittavaan aiheeseen liittyy. Eskolan ja Suorannan (2001, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin tutkijan subjektiviteetin esille tuominen ja myöntäminen. Olemme myös kirjoittaneet kaikki tutkimuksen vaiheet auki, jotta tutkimuksemme etenemisestä muodostuisi kokonaisvaltainen kuva. Erityisesti analyysivaiheessa tämä oli tärkeää, jotta lukija pystyisi hahmottamaan, miten tutkimustulokset ja johtopäätökset ovat edenneet. Kerättyä tutkimusaineistoa toimme esille useilla aineistolainauksilla tulosten esittelyn yhteydessä. Tämän avulla myös lukija itse pystyy tekemään omia tulkintojaan aineistosta sekä arvioimaan tutkijoiden tekemää tulkintaa. Läpinäkyvyyttä tutkimuksessa lisää myös se, että kaikkien tutkimuskysymysten yhteyteen olemme laatineet analyysin pohjalta syntyneen kaavion, joka selkiyttää aineistosta löytyviä teemoja. Edelleen näistä kaavioista löytyvät eri teema-alueiden mainintojen määrät lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää tuoda esille saatujen tulosten yhteys aineistoon, ettei tulkinta perustu vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 2001, 215).

Toinen tutkimuksemme luotettavuutta lisäävä tekijä on kahden tutkijan yhteistyöstä muodostuva tutkijatriangulaatio, joka mahdollistaa molemminpuolisen kritiikin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, ja lisää näin tehtyjen valintojen perusteltavuutta (Eskola & Suoranta 2001, 69). Tässä tutkimuksessa olemme tehneet analyysiä sekä yhdessä että erikseen. Eriksien tehty analyysityö on perustunut yhdessä laatimiimme kriteereihin, ja olemme tarkastelleet itsenäisesti tehtyjä valintoja myös yhdessä. Näin ollen kaikki analyysiin liittyvät valinnat on käyty tarkkaan läpi, vaikka osittainen työnjako onkin tuonut tehokkuutta tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon myös tutkimuksen eettisyys. Tässä tutkimuksessa eettisyys on huomioitu ensinnäkin tutkittavia lähestyttäessä. Lähestyimme jokaista tutkittavaa erillisellä sähköpostilla, mikä takasi tutkittavien keskinäisen anonymiteetin tutkimuksen alkuvaiheessa. Lähetimme tutkittaville tutkimussuunnitelmamme sekä haastattelumme teemarungon (ks. Liite 4), jotta he pystyisivät muodostamaan mahdollisimman hyvän kuvan siitä, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa. Toiseksi, pyysimme tutkimusluvan jokaiselta rehtorilta (ks. Liite 3), jonka koulun opettaja osallistui tutkimukseemme. Tutkimusluvan pyytäminen onkin osa tutkimuksen eettistä toimintaa (ks. esim. Eskola & Suoranta 2001). Kolmas ja suurin tutkimuksemme eettisyyttä lisäävä tekijä on tutkittavien anonymiteetin suojaaminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Kuulan (2006, 127) mukaan yksityisyyden suojaamisessa pyritään minimoimaan tutkittaville aiheutuvat haitat estämällä tutkittavien tunnistaminen tutkimuksesta. Yksilöhaastatteluiden avulla pystyimme haastattelemaan jokaista tutkittavaa henkilökohtaisesti. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin tai muokattiin kaikki ne kohdat, joissa esiintyi haastateltavan tunnistamisen mahdollistamia tietoja. Tutkimustulosten esittelyssä valikoimme aineistolainaukset niin, että tutkittavia ei voi tunnistaa niiden perusteella.

Tutkimuksen arvioinnista on luontevaa siirtyä pohtimaan tutkimuksen pohjalta esille tulevia jatkotutkimusaiheita. Miesluokanopettajien asema ja heidän kokemuksensa naisenemmistöisessä työyhteisössä onkin tutkimusaiheena laaja. Vaikka tässä tutkimuksessa jo kahdeksalla haastateltavalla saavutettiin mielenkiintoista tutkimusaineistoa, ei sitä voida yleistää kovin pitkälle. Tutkimusta voisikin jatkaa muun muassa lisäämällä haastateltavien opettajien määrää sekä ottamalla tutkimukseen mukaan niin noviiseja kuin kokeneita opettajia. Myös näkökulmia aiheeseen saisi lisättyä haastatteleamalla miesluokanopettajien lisäksi myös naisluokanopettajia sekä oppilaita ja heidän vanhempiaan. Aiheellisesti tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi keskittymällä erityisesti miesluokanopettajien rooliin työyhteisössään. Tämä toki vaatisi ajallisesti pidempää tutkimusta sekä tutkittavien havainnointia omassa toimintaympäristössään.

# LÄHTEET

**Aamulehden verkkoarkisto.** Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta

<http://www.aamulehti.fi/arkisto>. Luettu 05.11.2014.

**Ahokas, M.** 2010. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOY Pro Oy, 185–242.

**Alajääski, J. & Kemppinen, L.** 2002. Valintakoe ja opintomenestys miehillä ja naisilla – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisufos-urakasta. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys – Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 59–74.

**Allan, J.** 1993. Male Elementary Teachers: Experiences and Perspectives. Teoksessa C. L. Williams (toim.) Doing ”Women’s Work”. Men in Nontraditional Occupations. Newbury Park, London & New Delhi: SAGE Publications, 113–127.

**Asetus opetustoimen henkilöiden kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.** Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.

**Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D.** 2000. Teachers perceptions of professional identity; an exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education 16, 749–764.

**Cantell, H.** 2000. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS Kustannus.

**Connell, R. W.** 2005. Masculinities – Second Edition. Cambridge: Polity Press.

**Edwards, R. & Holland, J.** 2013. What is Qualitative Interviewing? London, New Delhi, New York & Sydney: Bloomsbury.

- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K.** 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 25–49.
- Foster, T. & Newman, E.** 2007. Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11:4.
- Goffman, E.** 1971. Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Suomentanut E. Puronen. Porvoo & Helsinki: WSOY.
- Hall, S.** 1999. Identiteetti. Suomentanut ja toimittanut M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T.** 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 8–19.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L.** 2002. Mihin tarvitaan opettajien tarinoita? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–9.
- Helsingin Sanomien verkkoarkisto.** Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta <http://www.hs.fi/>. Luettu 05.11.2014.
- Himberg, L.** 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Jaakola, J. & Järvinen, M.** 2013. Monipuolisuutta ja vapaa-aikaa – Miksi miehet hakeutuvat luokanopettajiksi? Kandidaatintutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jokinen, A.** 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Tampere: Tampere University Press.
- Judén-Tupakka, S.** 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 62–90.



- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani M. & Linnansaari, H.** 2010. Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, N. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–24.
- Kamila, M.** 2012. Katsojana ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Kanter, R. M.** 1977. Men and Women of the Corporation. New York: Basic Books.
- Karento, H.** 1999. “Olen tehnyt parhaani” Tutkimus naisista valtion ja kuntien johtajina ja vaativissa asiantuntijatehtävissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T.** 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kauppinen-Toropainen, K.** 1987. Ainokaiset työyhteisössä. Haastattelututkimus työn sukupuolenmukaisen eriytymisen vaikutuksista työtyytyväisyyteen, psyykkiseen uupumukseen ja stressiin. Helsinki: Työympäristötutkimuksen aikakauskirja, lisänumero 1/87.
- Kempe, J.** 2000. Mieheyden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa J. Kempe (toim.) Miesnäkökulmia tasa-arvoon. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Tasa-arvojulkaisuja 2000:5, 6–8.
- Kinnunen, M & Korvajärvi, P.** 1996. Johdanto: Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Jyväskylä: Vastapaino, 9–19.
- Kinnunen, M & Korvajärvi, P.** (toim.) 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kohonen, V.** 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 32–48.
- Kotro, A.** 2007. Pojat pulpetissa ja koulukeskustelun harhat. Teoksessa A. Kotro & H. T. Sepponen (toim.) Mies vailla tasa-arvoa. Helsinki: Tammi, 160–170.
- Kumpulainen, T.** 2006. Opettajat Suomessa 2005. Opetushallitus. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Kumpulainen, T.** 2009. Opettajat Suomessa 2008. Opetushallitus. Tampere: Esa Print Oy.

- Kumpulainen, T.** 2011. Opettajat Suomessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint Oy.
- Kumpulainen, T.** 2014. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kuula, A.** 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124–140.
- Laes, T.** 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – Opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Painosalama Oy.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A.-M.** 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Laine, T.** 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Väitöskirja. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laine, T.** 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laki naisten ja miesten tasa-arvosta 8.8.1986/609.** Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609?search\[type\]=pika&search\[pika\]=tasa-arvola\\*](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609?search[type]=pika&search[pika]=tasa-arvola*).
- Lammela, J.** 2010. Miehen mallit. Alakoulun miesopettajien ammatillisuuden rakentuminen. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lasky, S.** 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. Teaching and Teacher Education 21, 899–916.
- Leinonen, M., Uosukainen, K. & Ylöstalo, H.** 2006. Näkymätön sukupuoli, olematon tasa-arvo. Teoksessa P. Lipponen (toim.) Akat aidan tekee, miehet käy mittaamassa. Nainen työelämässä. Helsinki: Kirjapaja Oy, 171–192.
- Lepistö, I.** 1999. Naisena miesten maailmassa: Naiset asepalveluksessa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustiede. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Liimatainen, S.** 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys – Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 24–31.
- Mustonen, A.-M.** 2014. Nainen insinöörinä. Rakennustekniikan koulutusohjelma. Joensuu: Karelia-ammattikorkeakoulu.
- Nurminen, R.** 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 47–67.
- OKM** 2015. OECD-tutkimus: Opettajan työ on Suomessa arvostettua. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 05.02.2015. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://okm.fi/OPM/Tiedotteet/2015/02/talis.html?lang=fi&extra\\_locale=fi](http://okm.fi/OPM/Tiedotteet/2015/02/talis.html?lang=fi&extra_locale=fi). Luettu 16.02.2015.
- Opettaja-lehden verkkoarkisto.** Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta <http://www.opettaja.fi/cs/oaj/oje/arkisto>. Luettu 05.11.2014.
- Patrikainen, R.** 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 20–31.
- Peippo, A. & Zilliacus, M.** 2007. Ammattikorkeakouluista valmistuneiden naismerikapteenien työelämässä. Rauma: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Perho, H.** 2009. Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta? Kasvatus 40 (3), 231–243.
- Pringle, R.** 1993. Male Secretaries. Teoksessa C. L. Williams (toim.) Doing ”Women’s Work”. Men in Nontraditional Occupations. Newbury Park, London & New Delhi: SAGE Publications, 128–151.
- Puusa, A.** 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Kirkkonummi: JTO-Palvelut Oy, 73–87.
- Puusa, A.** 2011b. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Kirkkonummi: JTO-Palvelut Oy, 114–149.

- Puusa, A. & Juuti, P.** 2011a. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Kirkkonummi: JTO-Palvelut Oy, 11–27.
- Puusa, A. & Juuti, P.** 2011b. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Kirkkonummi: JTO-Palvelut Oy, 47–57.
- Raivola, R.** 1990. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kemppinen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta, A.** 2013. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 61–81.
- Rauhala, P.** 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 15–29.
- Ruohotie, P.** 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto ja J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Räihä, P.** 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Sipilä, P.** 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka: onko sukupuoli oikein? Helsinki: Gaudeamus.
- Stensröm, M.-L.** 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.
- Sulkunen, P.** 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Tasa-arvoasiain neuvottelukunta.** Sosiaali- ja terveysministeriö. TANE-julkaisuja (2009) 13. Euroopan unioni tasa-arvoa tekemässä. Luettu 26.09.2014. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://www.tane.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=39189&name=DLFE-1505.pdf](http://www.tane.fi/c/document_library/get_file?folderId=39189&name=DLFE-1505.pdf).

**Tasa-arvovaltuutetun lausunto 5/52/97.** 1997. Lausunto. Koko lausunto saatavilla pyydettyäessä valtuutetun toimistosta.

**Tasa-arvovaltuutetun lausunto 30/39/05.** 2006. Peruskoulun luokanopettajan virkaa koskeva viranhakuilmoitus. Lyhennelmä saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta <http://www.tasa-arvo.fi/luokanopettajanvirka>. Koko lausunto saatavilla pyydettyäessä valtuutetun toimistosta.

**Tilastokeskus.** 2014. Naiset ja miehet Suomessa 2014. Luettu 26.09.2014. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_namisu\\_201400\\_2014\\_10367\\_net\\_p2.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_namisu_201400_2014_10367_net_p2.pdf).

**Työ- ja elinkeinoministeriö.** 2014. Valitse ala päällä, älä alapäällä -kampanjan verkkosivut. Luettu 26.09.2014. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://alapaalla.fi/tietoa\\_kampanjasta.php](http://alapaalla.fi/tietoa_kampanjasta.php).

**Työterveyslaitos.** Sisäasiainministeriö. 1999. Tasa-arvo poliisitoimessa – työyhteisöjen ja henkilöstön hyvinvointi. Helsinki: Hakapaino Oy.

**Varto, J.** 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Luettu 03.12.2014. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf).

**Vuorikoski, M.** 2005. Opettaja – Sukupuoleton mallikansalainen? Tasa-arvotiedon keskus Minnan verkkopalvelu. Luettu 01.10.2014. Saatavilla sähköisessä muodossa osoitteesta [http://www.minna.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=e3b0d61d-40ee-41d9-8fef-2be1a2755085&groupId=10136](http://www.minna.fi/c/document_library/get_file?uuid=e3b0d61d-40ee-41d9-8fef-2be1a2755085&groupId=10136).

**Williams, C. L.** 1993. Introduction. Teoksessa C. L. Williams (toim.) Doing "Women's Work". Men in Nontraditional Occupations. Newbury Park, London & New Delhi: SAGE Publications, 1–9.

# LIITTEET

## **Haastattelurunko**

**Liite 1 (1/2)**

### **I Nykyhetki**

1. Taustatiedot:
  - a. Ikä
  - b. Koulutus (Milloin olet valmistunut luokanopettajaksi?)
  - c. Työtehtävä ja asema (Oma luokka + muut mahdolliset opetettavat aineet tai luottamustehtävät)
  - d. Työhistoria (Kuinka kauan? Millaisissa työtehtävissä?)
  - e. Perhetausta (Muita opettajia ystävissä/sukulaisissa?)
2. Mitkä ovat mielestäsi ammatin hyvät puolet? Entä huonot?

### **II Ammatinvalinta**

1. Mikä ohjasi sinut tähän ammattiin? (Oliko muita vaihtoehtoja? Entä oliko ennakkokäsityksiä luokanopettajan ammatista?)
2. Luokanopettajan ammatissa työskentelee paljon naisia. Oliko alan sukupuolijakaumalla merkitystä ammatinvalintaasi? Entä nykyään?
3. Onko työ ollut sellaista, kuin kuvittelit sen olevan?

### **III Minä**

1. Millaisena opettajana näet itsesi? Mitkä ovat vahvuutesi, entä haasteesi tässä työssä?
2. Mitä luokka-asteita ja oppiaineita sinun on luontevinta opettaa? Miksi juuri näitä?
3. Koetko, että miessukupuolesta on ollut sinulle jollakin tavalla hyötyä tai haittaa tässä työssä? Muistatko sellaisia tilanteita, jossa näin on käynyt?

## IV Työyhteisö

## Liite 1 (2/2)

1. Miten viihdyt nykyisessä työyhteisössäsi?
2. Millaisena arvelet, että työkaverisi kuvailisivat sinua opettajana?
3. Kuvaile tyypillistä työviikkoasi. Millaista yksilö- ja yhteistyötä siihen liittyy? Miten työtehtävät jakautuvat?
4. Onko asioita, joiden kohdalla käännyt herkemmin naiskollegan puoleen? Entä mieskollegan? Oletko itse huomannut, että sinua lähestytään tietyissä asioissa?
5. Miten kuvailisit työyhteisöstäsi löytyviä ystävyysuhteita? Tapaatko kollegoitasi myös työajan ulkopuolella?
6. Oletko huomannut mies- ja naisopettajien työtehtävissä eroja? Jos kyllä, osaisitko kertoa joitain esimerkkejä?
7. Oletko kokenut, että olisit saanut jonkun työtehtävän liittyen sukupuoleesi?

## V Laajempi näkökulma

1. Miten vanhempasi ja/tai ystäväsi suhtautuivat siihen, että lähdit opiskelemaan luokanopettajaksi? Onko heidän suhtautumisensa ammattiisi pysynyt samana?
2. Miten ammatin ulkopuoliset henkilöt ovat mielestäsi suhtautuneet sinuun luokanopettajana? (esim. oppilaat, vanhemmat, muut) Ovatko nämä näkemykset jollain tapaa liittyneet sukupuoleen?
3. Millaisia mielikuvia mielestäsi suomalaisessa yhteiskunnassa luokanopettajiin liitetään?
4. Usein puhutaan, että miehiä tarvittaisiin lisää luokanopettajiksi. Oletko samaa mieltä? Perustele.
5. Onko ammatissa jo toimiville miehille jotain hyötyä tai haittaa vähyydestään?

Hyvä miesluokanopettaja!

**Liite 2 (1/1)**

Olisitko kiinnostunut osallistumaan mielenkiintoiseen tutkimukseen, joka käsittelee luokanopettajien työympäristöä sukupuolen näkökulmasta?

Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka tavoitteena on selvittää miesluokanopettajien kokemuksia omasta roolistaan naisvaltaisessa työyhteisössä. Olemme myös kiinnostuneita kuulemaan miesopettajien käsityksiä ylipäättään omasta opettajuudestaan.

Omilta taustoiltamme olemme viidennellä vuosikurssilla opiskelevia luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta. Olemme tehneet aiemmin yhdessä myös kandidaatintutkielmamme, joka niin ikään käsitteli miesluokanopettajia, erityisesti opettajaksi opiskelevien miesten näkemyksiä alalle suuntautumisestaan.

Tarkoituksenamme on kerätä tutkimusaineisto yksilöhaastatteluilla. Voimme lähettää haastattelurungon jo etukäteen, mikäli haastateltava haluaa tutustua käsiteltäviin aiheisiin jo ennen varsinaista haastattelutilannetta. Kaikki tunnistettavuuteen viittaavat osiot (henkilöiden tai koulujen nimet yms.) poistetaan haastatteluaineistosta, joten tutkittavat näyttäytyvät valmiissa tutkimuksessa anonymieinä henkilöinä.

Pro gradu -tutkielmamme tutkimussuunnitelma on tässä viestissä liitteenä. Jos kiinnostuit tutkimukseemme osallistumisesta, ota rohkeasti yhteyttä vastaamalla tähän viestiin!

Parhain terveisin,

Jenna Jaakola & Mira Järvinen



Hyvä rehtori!

**Liite 3 (1/1)**

Opiskelemme Tampereen yliopistossa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka tavoitteena on selvittää miesopettajien kokemuksia naisvaltaisessa työyhteisössä. Osana tutkimusta aikomuksemme on haastatella joidenkin koulujen opettajia.

Haastatteluissa sekä tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita. Yksittäisiä henkilöitä tai kouluja ei voida tutkimuksesta tunnistaa.

Olemme lähestyneet erästä koulunne opettajaa, ja saaneet myöntyvän vastauksen haastattelupyyntöömme.

Annatteko meille tutkimusluvan oman koulunne osalta? Tarpeen vaatiessa voimme antaa lisätietoja tutkimuksestamme.

Ystävällisin terveisin,

Jenna Jaakola & Mira Järvinen

Tässä haastattelurungossa on eriteltynä muutamia teemoja, joita käsittelemme haastattelussa.

Teemojen alla on myös joitain kysymyksiä, joiden avulla voit halutessasi valmistautua haastatteluun jo etukäteen.

\*\*\*\*\*

## **Luokanopettajan ammattiin päätyminen**

- Mikä ohjasi sinut tähän ammattiin?
- Millaisia mielikuvia sinulla oli luokanopettajan ammatista? Ovatko ne vastanneet todellisuutta?

## **Oma opettajuus**

- Mitkä ovat vahvuutesi, entä haasteesi tässä työssä?
- Oletko huomannut, että miessukupuolesta olisi ollut jollakin tavalla hyötyä tai haittaa tässä työssä? Muistele joitain esimerkkitilanteita, jos näin on käynyt.

## **Työyhteisö**

- Millaisena arvelet, että työkaverisi kuvailisivat sinua opettajana?
- Onko asioita, joissa käännyt herkemmin naiskollegan puoleen? Entä mieskollegan?
- Oletko huomannut mies- ja naisopettajien työtehtävissä eroja? Jos kyllä, osaisitko kertoa joitain esimerkkejä?

## **Luokanopettajan ammatti ulkopuolisen silmin**

- Miten ammatin ulkopuoliset henkilöt ovat mielestäsi suhtautuneet sinuun luokanopettajana? (esim. oppilaat, vanhemmat, muut) Ovatko nämä näkemykset jollain tapaa liittyneet sukupuoleen?

\*\*\*\*\*

Kiitos ajastasi!